

7. Col.
379.62
W835

وزارة المعارف العمومية

التعليم الثانوى

عيوبه ووسائل إصلاحه

القاهرة
طبع بالمطبعة الأميرية سنة ١٩٠٤

٩٣٥

S
3
V

وزارة المعارف العمومية

التعليم الثانوى

عيوبه ووسائل إصلاحه

القاهرة
طبع بالمطبعة الأميرية ببولاق

١٩٣٥

وزارة المعارف العمومية

التعليم الثانوى

عيوبه ووسائل إصلاحه

نظرة عامة :

يحتاز التعليم الثانوى فى مصر أزمة منذ عهد بعيد . وقد شعرت بذلك وزارة المعارف كما شعر به كل من يتصلون بهذا النوع من التعليم أو يتأثرون به . ولقد حاولت الوزارة مرة بعد أخرى علاج هذه الأزمة بتعديل نظام الدراسة الثانوية فى صور مختلفة، من حيث عدد السنين الدراسية ، أو عدد مواد التعليم بما فيها اللغات الأجنبية، أو من حيث المناهج، أو مواد الامتحان، أو نسبة النجاح . والعجيب أن الوزارة لم تتجه فى جميع التجارب السابقة إلا إلى الناحية العلمية ، تاركة الناحية التهذيبية، كأنها ليست جزءا هاما من عمل وزارة المعارف ، وعاملا قويا من عوامل التربية الصحيحة .

ومن المسلم به أن أزمة التعليم الثانوى لم تزل قائمة ، فإن صوت الشكوى يتردد عاليا من كليات الجامعة ، والمدارس العالية ، ودور الحكومة ، والهيئات الحرة . فالمعاهد العالية تشكو من ضعف الطلاب الحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية ضعفا شاملا، تبدو آثاره فى المعلومات العامة واللغات العربية والأجنبية، فكليتا الحقوق والآداب مثلا تشكو أن من ضعف الطلاب فى اللغات ضعفا مخجلا ؛ وكلية العلوم ومدرسة الهندسة تشكو أن من ضعفهم فى الرياضة والعلوم ولا سيما الناحية العملية منها ، كما تشكو أن ضعفهم

في اللغة الإنجليزية . ولعل من أظهر الأدلة على الحاجة إلى الإصلاح أن كلية الحقوق تشكو من ضعف الطلاب في الرياضة ضعفا يعوقهم عن حسن الانتفاع بدراسة الاقتصاد السياسي ؛ وإذا لاحظنا أن القدر الذي تتطلبه كلية الحقوق من الرياضة ليس كبيرا ، وأن طالب القسم الأدبي الذي يتقدم لكلية الحقوق لا ينقطع عن دراسة الرياضة حتى آخر يوم من أيام دراسته الثانوية ، أدركنا المدى الذي هبط إليه التعليم الثانوي .

ذلك إلى أن جميع المعاهد العالية تشكو من أن الطلبة لا تتحقق فيهم الصفات المطلوبة للدراسة العالية من حيث روح التعقل ، وقوة الملاحظة ، والاعتماد على النفس ، وحس البحث ، حتى إنهم يضطرون أساتذتهم إلى إملاء الدروس عليهم إملاء ، مما يعوق سير الدراسة العالية في صورتها الكاملة .

وتشكو مصالح الحكومة المختلفة ، والشركات الأهلية وسائر الجهات الحرة ، من عجز خريجي المدارس الثانوية عن حسن القيام بالأعمال التي تعهد إليهم — والتي ينبغي ألا يعجز عنها طوقهم — فمعظمهم فاقد الشخصية ، متردد ، يهاب تكوين رأى مستقل فضلا عن إعلانه . وهم لا يكادون يبينون عن أفكارهم كلاما أو كتابة بعبارة موجزة بلغة صحيحة ، عربية كانت أو أجنبية .

موضع العلة :

ومن خطأ الرأى أن يسارع الباحث إلى القطع بأن علاج هذه الحال لا يكون إلا في المدرسة . فقد أثبت البحث الدقيق أن المسئول عن هذا الإخفاق ليس التلاميذ ولا المدرسين وحدهم ؛ ولقد يكون لبعض هؤلاء وأولئك شيء من الأثر في هذه الحالة ، ولكن العيب الجوهرى لا يبدأ بهم ولا يقف عندهم .

وأساس العلة ، في رأينا ، هو الإدارة التعليمية ، هو في طريقة الإشراف على المدارس ، هو بعبارة صريحة في وزارة المعارف . وقد

حاولت أمم قبلنا أن تتبين أسباب فساد التعليم فوجدت أن مرجع الفساد هو الهيئة المركزية المشرفة على التعليم ، لأنها هي المسئولة عن الخطط الدراسية ، وعن المناهج ، وعن النظام المدرسي ؛ وقد اهتمت تلك الأمم إلى وجوب البدء بالبحث في النظام المركزي ، والتفتيش المدرسي . وحالة مصر في هذا الشأن شبيهة بما كانت عليه تلك الأمم قبل إصلاح التعليم فيها : فإن وزارة المعارف قد ركزت في يدها كل ما يختص بالتعليم ، تركيزاً ألغى شخصية المدارس إلغاءً ، وأعجز القائمين على أمر التعليم من نظار ومدرسين عن إحداث أى أثر في تكييف التعليم أو توجيه التربية ؛ فاستحالت المدارس صورة متكررة متشابهة ، وانعدم بذلك الطابع الشخصى الذى ينبغى أن تطبع به كل مدرسة في حدود بيئتها الخاصة وأساتذتها وناظرها وتلاميذها . وكما غل هذا التركيز يد النظار والمدرسين ، كذلك غل يد الوزارة نفسها عن العناية بالمسائل الفنية عناية كافية مثمرة . وإذا كان زمن الوزارة مشغولاً بأصغر الشؤون المدرسية من عقوبات التلاميذ ، ومواظبتهم ، وإعادة قيدهم ، واعتماد جداول الدروس ، لم يبق منه إلا القليل القليل للتفرغ للشؤون الفنية ، ودراسة السياسة العليا للتعليم .

تقلب السياسة التعليمية :

يضاف إلى ما تقدم أن الوزارة لم تتبع في شأن التعليم الثانوى رأياً واحداً ، بل كانت كثيرة التقلب . ويكفى أن نلاحظ مقدار التغيرات التى طرأت على هذا التعليم منذ إنشائه بمصر : فواد الدراسة كانت دائماً في مدّ وجزر من حيث عددها ، ومناهجها كانت مرة تطول إلى حد التخصص ، ومرة تقصر إلى حد الاقتضاب ؛ ولغة التعليم كانت تارة أجنبية ، وأخرى عربية ، وتارة بعضها عربى وبعضها أجنبى ؛ واللغات الأجنبية التى تدرس في التعليم الثانوى تناولتها كذلك يد التغيير في عصور متعددة ؛ والامتحانات لم تسلم من التقلبات ، فحينا لا يكون للطلاب إلا نرصة واحدة ، وحيناً تهيأ له الفرص تهيئاً ، وآنا

له ملحق، وآنا له دور ثان — كل ذلك بشروط تغيرت عدة مرات كذلك ، ومدة الدراسة الثانوية لم تنج كذلك من التعديل ، فقد بدأت ثلاث سنوات ، ثم صارت أربعاً ، ثم أصبحت خمساً ، ثم عادت ثلاثاً ، فأربعاً ، فخمساً . وكأني بطريقة العلاج التي ارتأتها الوزارة ، وهى دوام التغير والتعديل ، أصبحت هى ذاتها سبباً من أسباب العلة .

ولم تكن الوزارة فى ذلك كله — إذا استثنينا السنين الأخيرة — تصدر عن رأى فى محص فيما ينبغى أن يكون عليه التعليم الثانوى ، بل كانت تخضع لعوامل خارجة عن سياسة التعليم ، كنقص عدد الوظائف الحكومية أو زيادتها ، فإذا قل عدد المتخرجين من المدارس الثانوية عن عدد الوظائف نقصت الوزارة سننى الدراسة لئلا بالمتخرجين كراسى الدواوين ، وإذا ضاقت دور الحكومة بطلاب الوظائف زادت الوزارة عدد السنين الدراسية .

وكذلك كانت الحال فى خطط الدراسة ، تتبع فى معظم الأحيان سياسة التوظف ، كأنما كان الغرض الوحيد من المدارس الثانوية هو إعداد صغار الموظفين . وإذا كان من المسلم أن هذا كان غرضاً فى يوم من الأيام ، فإن من المسلم كذلك أنه ليس اليوم الغرض المنشود .

وأعجب من ذلك كله أن تجرى الوزارة على سياسة التوسع فى التعليم الثانوى من غير أن تبين وجوه إصلاحه : فبدلاً من دراسة سياسة التعليم الثانوى دراسة هادئة مثمرة ، أنشأت الوزارة عدداً كبيراً من المدارس الثانوية ، لتسير على منهج ، وتتبع نظاماً ، كانا فى أشد الحاجة إلى الإصلاح . فأصبحت الأمة أمام جيش من الحاصلين على الشهادة الثانوية لا يصلحون — أو لا يكادون يصلحون — لدراسة أو عمل ، وأمام عدد من المدارس الثانوية يتهددها بتخريج مثل ذلك الجيش كل عام .

وقد بذلت الأمة فى سبيل هذا التعليم ، وبذل المدرسون ، جهوداً شاقة جبارة ، ولكنها مع ذلك لم تثمر ثمرة تناسب مع هذه الجهود .

الغرض من التعليم الثانوى :

ومما يلاحظ أن الطريقة التى اتبعتها وزارة المعارف فى محاولة الإصلاح تجاوزت فيها الغيرة الحكيمة ، فقد طغى الطموح على فكرة الإصلاح الحقيقى ، فأدى إلى إغفال الغرض الأسمى من التعليم الثانوى .

ولقد ظلت رغبة الوزارة مدة طويلة متجهة نحو الزيادة فى عدد المواد ، وبسط المناهج بسطا يؤدى إلى التخصص المبسر ؛ وهو عيب وقعت فيه أمم أخرى قبلنا ، وقد نجح بعضها فى التخلص منه ، وبعضها لا يزال يرزح تحت أعبائه .

لقد كانت الفكرة القديمة عن التعليم الثانوى أن يمكن الطالب من تحصيل أوفى قسط ممكن من العلوم ؛ وإذا كان ذلك ميسورا بعض اليسر فى الأزمنة القديمة حينما كانت العلوم فى مهدها ، قليلة العدد محدودة السعة ، فهو مستحيل الآن ، وقد نضجت العلوم وتفرعت واتسع مداها . ومن ثم أصبح الغرض الأساسى للتعليم الثانوى هو تكوين العقل تكوينا يمكن صاحبه من التفكير السليم الدقيق ، ويجعله قادرا على استخدام مواهبه استخداما مثمرا ، ويربى فيه شخصية قوية تهيئه لاستقلال صائب فى رأى . وبعبارة أخرى : لم يعد الغرض من التعليم الثانوى استيعاب العلوم ، بل الاستعداد لفهم العلوم ؛ وهو الغرض الذى أجمع عليه علماء التربية المحدثون فى كتبهم ، وتقاريرهم ، ومناقشاتهم فى المؤتمرات الدولية للتعليم الثانوى .

وأصح الآراء بهذا الصدد ما أصدره آخر مؤتمر للتعليم الثانوى ، وهو المؤتمر السادس عشر المنعقد فى رومة فى أغسطس سنة ١٩٣٤ ، فقد جاء قراره الأول صريحا فى ذلك : " يقرر المؤتمر أن التعليم الذى يكون جل شأنه الترويد بالمعلومات فقط لا يمكن قبوله ؛ لأنه لا يؤدى المعنى الأسمى للثقافة من جهة ، ولأن الإعداد الفنى أو العمل وحده من جهة أخرى لا يفى بالغرض الأساسى للدراسة وهو تهيئة الشباب للحياة " .

وقد تنهت فرنسا منذ عهد بعيد إلى ذلك العيب — عيب الدراسة النظرية الطموح التي ترمى إلى استيعاب العلوم — فألف البرلمان الفرنسى فى سنة ١٨٩٩ لجنة تحقيق درست حال التعليم الثانوى فى فرنسا ، وجمعت آراء كبار المربين ووزراء المعارف السابقين ؛ وانتهى بها البحث إلى تخفيف الخطط الدراسية والمناهج تخفيفا كبيرا . وبعد عشرين سنة اتضح لها أن ذلك التخفيف لم يكن كافيا ، وأعيد بحث الخطط والمناهج فى سنة ١٩٢٣ ، ثم أعيد بحثها كذلك فى سنة ١٩٣٠

ونحن — إلى إيماننا بأن الخطط والمناهج المتقلة لا تنتج إلا عكس المقصود ، ومع اعتقادنا الراسخ بأن للطالب طاقة عقلية لا يستطيع أن يتعداها مهما لقن من الدروس ، وبأن للعلم طاقة تعليمية لا يمكنه أن يتخطاها مهما بذل من جهد — نرى من سداد لرأى أن نتفع بتجارب غيرنا من الأمم . لذلك رجعنا إلى ما أجرى من تحقيق وبحوث بهذا الصدد فى فرنسا وإنجلترا ، كما رجعنا إلى ما أجرى من هذا القبيل فى إيطاليا سنة ١٩٢٣ ، وفى ألمانيا سنة ١٩٢٥ عند ما أرادت كل منهما إصلاح تعليمها الثانوى .

كذلك استشرنا رجال التربية والتعليم فى مصر ، المصريين منهم والأجانب ، من رجال الحكومة ومن خارج هيئة الحكومة ، كرؤساء المعاهد التى تحتوى إلى جانب أقسامها الأصلية أقساما تتبع النظام الحكومى المصرى للتعليم الثانوى ؛ إذ كان هؤلاء أقدر على مقابلة نظامهم الأصلى بنظامنا المصرى .

مواطن الضعف فى التعليم الثانوى :

وقد هدتنا دراستنا لمشكلة التعليم الثانوى إلى أن مواطن الضعف فيه ترجع إلى النواحي الآتية ، وهى نواح إذا عولجت علاجاً قوياً انحلت هذه المشكلة ، وأفادت الأمة من هذا التعليم بقدر إنفاقها عليه وحرصها على نجاحه :

- ١ — شحن الخطط والمناهج .
- ٢ — عدم مراعاة التناسب بين ما يجب تدريسه للثقافة العامة ، وما يجب تدريسه تمهيدا للتخصص .
- ٣ — نظام الامتحانات .
- ٤ — ازدهام المدارس بالفصول ، وازدهام الفصول بالطلاب .
- ٥ — النظام المتبع في تعليم اللغات .
- ٦ — سوء نظام التفتيش الفنى .
- ٧ — إهمال شأن المعلمين .
- ٨ — إهمال الناحية التهذيبية في التعليم الثانوى ، وتركيز كل إصلاح في الدائرة العلمية .

شحن الخطط والمناهج

إن نظرة في العلوم التى تدرس لطالب المدرسة الثانوية ، وفي مناهجها وتشعبها ، تقنع الباحث بأن كاهل الطالب الثانوى مثقل بالعلوم المفروضة عليه . وحسبنا في التذليل على ذلك أن طالب السنة الثالثة يمتحن في ”القسم الأول من الشهادة الثانوية“ في ثلاث عشرة مادة ؛ ويمتحن في معظم هذه المواد في مقررات السنوات الثلاث : الأولى والثانية والثالثة ؛ وهو تكليف ليس له مثيل في أى قطر من أقطار العالم .

وقد أدى تكديس المعلومات على هذا الوجه إلى عدة عيوب . فقد اضطر المعلمون إلى إغفال الطرق القويمية في التدريس ، اكتفاء بالتلقين من جانبهم ، والاستظهار من جانب الطلاب ، حتى لقد لجأ الطلاب — أو أجزأوا — إلى الاستظهار في الرياضة ، وهى آخر المواد خضوعا لهذا الضرب من الدراسة ، مما رددت الشكوى منه مدرسة الهندسة .

كذلك أضعفت كثرة المواد ، واتساع المناهج ، الناحية العملية سواء في الدراسة أو في الامتحانات ؛ حتى إن بعض المدارس الأهلية كانت لا تعنى بالمعامل

في الطبيعة والكيمياء ، ومع ذلك لم تكن نسبة النجاح فيها تتأثر بفقدان هذا العامل الدراسي الهام . وقد حالت هذه الدراسة السطحية دون تثقيف العقول بالمعلومات ، وأصبح أنجح التلاميذ أكثرهم حفظا للكتب والمذكرات ، فحمت فيهم الحركة الفكرية ، وعجزوا عن التعقل ، والتقد ، وصدق الحكم ، واستقلال الفكر . وأضحى اهتمام المدرس كليا لا نوعيا : فخل همه ألا يدركه العام الدراسي إلا وهو متم للقرر الطويل ، فإن أتمه قبل ذلك بشهر أو أكثر من شهر كان أفضل .

وهذا الاتجاه قد عاق توضيح المعلومات توضيحا ينير عقول التلاميذ ، ويوقظ نشاطهم الذاتي إلى موضوعات الدراسة ، ويجعلهم قادرين على تفسير ظواهر الحياة التي تحيط بهم في ضوء ما درسوه . فأصبحت المعلومات مبتورة ، غامضة ، لا تكاد تعدو التعريفات والتقسيم ، والصيغ الاصطلاحية ، أو توارى في الحوادث ، أو أمثلة الكتب التي لم يقصد منها الوقوف عند حدها في العلم ، بل قصد منها مجرد التمثيل للنظريات العلمية . واستحال الطالب ببغاء مثقف يلوك بلسانه عبارات اصطلاحية ، غامضا معناها ، سريعا زوالها .

ولقد أصدر علم النفس حكاه من قبل على معلومات تفحم على العقل بهذه الطرق ، ثم جاءت النتائج العملية المشاهدة مؤيدة له : ذلك أن مصير مثل هذه المعلومات هو النسيان السريع ، ولكنه ليس النسيان الطبيعي الذي يتخلى فيه العقل عن بعض معلوماته لأنها أدت اليه الغرض من اتصالها به وهو التثقيف ، والصقل ، والإعداد للحياة ، بل هو نسيان لا يخلف في الرأس إلا الفراغ . وبذلك يضيع كل مجهود سبق بذله في سبيل تعليم هذه المواد أو تعلمها .

وقد أجمع أعضاء اللجان المختلفة التي ألقت لإصلاح التعليم الثانوي ، على أن تخفيف المقررات الدراسية يصل بالطلاب إلى مستوى علمي أعلى من

المستوى الحالى ؛ مستبدلين على ذلك بأن الإسراف فى تلقين المواد يحولها إلى معلومات سطحية تثقل الذاكرة وترهقها ، وتعطل فى التلاميذ قوة الحكم والتصور . ومع أن هذا كان رأى اللجان المتعاقبة ، بقيت المواد الدراسية كما هى ، دون أن يلحقها تغيير يعتدبه ، سواء فى عددها أو فى تشعب مناهجها . ذلك أن واضعى المناهج كانوا عادة يهتمون لموادهم فيخيل لكل فريق أن مادته هى أهم مادة فى المنهج ، وما يزال بها يستكمل موضوعاتها حتى يكاد يصل بمنهجها إلى حد التخصص . فمنهج الأخلاق للسنة الثالثة — وله خمسون دقيقة فى الأسبوع — كان إلى سنة ١٩٣٠ مشتملا على موضوعات تدرس فى أقسام التخصص ل كبار الطلاب فى زمن لا يقل عن ست ساعات فى الأسبوع ؛ وحينما خفف هذا المنهج أخيرا ، حذفت منه بعض الموضوعات وأضيفت إليه موضوعات التربية الوطنية ، وبقي لكل ذلك حصّة واحدة فى الأسبوع ؛ فخلت المشكلة بمشكلة أخرى ؛ ومثل ذلك يقال فى المواد الأخرى . والنتيجة الطبيعية لمثل هذه المناهج المثقلة ، أنها إما أن تدرس دراسة سطحية لا تفيد البتة ، وإما أن يختصر المعلمون موضوعاتها ، ويكتفوا بدراسة مفيدة لبعض نقطها ، وهو ما لم يفعلوا ، وما لا يستطيعون أن يفعلوا . وما أحق واضعى المناهج بأن يستمعوا إلى نصيحة ذلك المربي الفرنسى الحكيم الذى قال مرة ، مخاطبا لجان وضع المناهج فى فرنسا : ” احموا الطلاب من أنفسهم “ !

تخفيف المناهج :

و حينما شعرت الوزارة بفداحة المناهج شرعت تفكر فى تخفيفها . وكان لها فى ذلك طريقتان أو محاولتان : إحداهما تقليل عدد المواد ، والأخرى اختصار المناهج . فكثير من حاولوا التخفيف — ومنهم من استقدموا من الخبراء — كانوا يقترحون حذف بعض المواد التى نراها نحن ضرورية فى منهج التعليم الثانوى ، والتى لا يخلو منها التعليم الثانوى فى معظم البلاد

الأوربية ؛ وهم يحتجون لحذف تلك المواد بحجج تقبل المناقشة . فلقد عللوا حذف التربية الوطنية بأنها مطروقة في الجرائد ، أو بأنها يمكن ضمها للتاريخ ؛ وبنوا اقتراحهم حذف علم الأخلاق على أنه مرتبط باللغة والدين . ولا شك أن الأخلاق والتربية الوطنية من العلوم التي ينبغي أن ينتقف بها طالب المدرسة الثانوية ، لما لها من الأثر الحميد في التربية الخلقية والاجتماعية ؛ ولا يجوز أن تتخلى الوزارة عن تعليم علم من العلوم لتكمل أمره إلى الجرائد ، مهما تكن منزلة الصحافة في الأمة ؛ وفي ضم مثل هذين العلمين إلى مواد أخرى إضعاف لسانهما ، وتزليل لهما في منزلة التابع من غير ضرورة قاضية .

كذلك رأينا بعض اللجان تقترح حذف التاريخ الطبيعي والكيمياء من خطة "القسم الأول" ، وبعضها اقترح حذف علم الحيوان ، والنبات ، والمنطق ، وعلم النفس . ويبدولنا أن اقتراح حذف هذه المواد يرجع إلى أحد سببين : إما إلى التعصب لبعض المواد بإهمال بعض آخر ، وإما إلى الحيرة في اختيار مادة أو أكثر تحذف من بين كثير من المواد .

وفي آخر محاولة لتخفيف المناهج لم تتعرض الوزارة لعدد المواد ، بحجة أن ذلك كان يقتضى تعديلا في قانون التعليم الثانوى . لذلك بلأت الوزارة إلى تخفيف مناهج المواد الدراسية بحذف بعض الموضوعات ، وبتقليل حصص بعض المواد وإضافتها إلى حصص اللغات . وقد أدى ذلك إلى خطأين فنيين : أحدهما أن التخفيف بحذف بعض الموضوعات لم يراع فيه الانسجام ، والاتصال المنطقي بين بعض نقط المناهج وبعض ، فأصبح المنهج المغيب بالتكديس ، أكثر عيبا بالمسخ ، والاقتضاب ، والتفكك . وثانيهما أن زيادة حصص اللغات ، بالتقص من حصص المواد الأخرى ، أحدث اختلالا كبيرا في التوازن الذى ينبغي أن يكون بين الزمن المخصص لدراسة اللغات ، والزمن المخصص للمواد الأخرى ؛ مع أن نصيب اللغات بالنسبة لبقية الدروس كان قبل هذه الزيادة أكبر منه في أية أمة أخرى .

علاج التكديس :

ونحن نرى أن إصلاح المناهج لا يبدأ من المناهج ، وإنما يبدأ من خطة الدراسة ، إذ الواقع أن التكديس وما أنتجه من ضعف التلاميذ في مختلف المواد إنما نشأ من عدم التوازن بين مدة الدراسة المخصصة للثقافة العامة ، والمدة المخصصة لما يسمى مرحلة التخصص في التعليم الثانوى . فإذا نحن أوجدنا توازنا بين هاتين المرحلتين حُلَّت مشكلة التكديس حلا طبعيا . وهو ما سيظهر جليا بعد معالجة النقطة الآتية :

اختلال التوازن بين مواد الثقافة العامة ومواد

التخصص في التعليم الثانوى

لقد نشأ عن عدم تحديد الغرض الأساسى للتعليم الثانوى عدة عيوب ، منها الخلط بين مرحلة التنقيف العام ، ومرحلة التمهيد للتخصص ؛ ونشأ عن هذه النتيجة نفسها نتيجة أخرى ذات أثرين سيئين : أحدهما ازدحام خطة "القسم الأول" من التعليم الثانوى بمواد ومناهج لا تتسع لها سنوه الثلاث، وثانيهما خلط مواد الثقافة العامة بمواد التخصص في "القسم الثانى" ، مما كاد يلغى الفائدتين جميعا ، فائدة التنقيف العام ، وفائدة التمهيد للتخصص .

فإذا راعينا أن الغرض الأساسى للتعليم الثانوى — كما اتفق عليه المربون ، وأقرته المؤتمرات الدولية للتعليم الثانوى — هو تنقيف الطالب ثقافة عامة تعدّه لقبول التخصص فيما بعد ، ألفينا أن ثلاث السنوات التى خصصت في "القسم الأول" لهذا الغرض لا تقى به ؛ بدليل الشكوى الحقة التى تتردد من ازدحام خطة هذه المرحلة بالمواد من حيث كثرة عددها وبسطة مناهجها ، وبدليل أن السنتين اللتين خصصتا "للقسم الثانى" لم تسلبا للتخصص — كما قصد — بل أغارت عليهما مواد الثقافة العامة التى لم تتم في مرحلة "القسم الأول" ؛ فنحن نرى خطة القسم الأدبى قد جمعت إلى المواد الأدبية ،

الرياضة ، والطبيعة ، والكيمياء ، والرسم . وهذا يدل على أن الوزارة كانت تشعر عند وضع هذا النظام بأن ثلاثة أعوام ليست مدة كافية لتحصيل الطالب القدر الضروري من الثقافة العامة ، قبل انتقاله إلى مرحلة التخصص . ولقد فوّت ذلك الغرض من هذه المرحلة ، لأن العلوم العامة زاحمت علوم التخصص ، حتى اقترح بعض اللجان — فرارا من كثرة المواد في القسمين العلمى والأدبى — تقسيم من كل هذين القسمين إلى فرعين : فالقسم العلمى ينبغي في رأيها أن ينشعب إلى شعبتين : شعبة للرياضة ، وشعبة للعلوم ؛ والقسم الأدبى ينبغي أن ينشعب كذلك شعبتين : شعبة للدراسات التاريخية والفلسفية ، وشعبة للدراسات اللغوية . وهو اقتراح يزيد الحالة سوءا ، لأننا ، ونحن مؤمنون بأن التخصص فى حدود قسمين اثنين قد جاء مبكرا فى النظام الحالى ، لا يمكن أن نسلم بأن مجرد التخصص فى حدود أربعة أقسام من شأنه أن يتلافى هذا العيب .

وأغرب من هذا الاقتراح ، ما اقترحه الخبير "مان" — فى سبيل تخفيف الخطة وتقليل عدد المواد — من البدء بالتخصص فى السنة الأولى الثانوية . وهو رأى لا نقره عليه مطلقا ، لأن من القضايا المسامة الآن أن التخصص المبكر معيب ، ومضيق لأفق الطالب العلمى ، ومؤدى إلى نتائج خاطئة فى كثير من الأحوال ؛ إذ أن الميل الحقيقى للتأيد لا يظهر عادة فى مثل تلك السن المبكرة . ذلك إلى أن التخصص ليس فى الحقيقة غرضا من أغراض التعليم الثانوى ، وإن هو إلا استثناء لمفهومه ، فيجب قصره على أقصر مدة ممكنة فى مرحلة التعليم الثانوى .

وقد وقع فى خطأ التخصص المبكر بعض الأمم ، ولكنها اقتنعت بسوء نتائجه فألغته . فقد جربت فرنسا — مدفوعة بالرغبة فى تقليل المواد — نظام التبكير فى التخصص فى مرحلة التعليم الثانوى فى سنة ١٩٠٢ وظلت تتبع هذا النظام عشرين سنة ، ثم أقتعتها نتائج السيئة بالعدول عنه ،

ومنذ سنة ١٩٢٣ قصرت فرنسا مرحلة التخصص في التعليم الثانوى على السنة الأخيرة منه ، وكذلك فعلت إيطاليا سنة ١٩٢٣ ، وألمانيا سنة ١٩٢٥ ، وقصر مرحلة التخصص ، أو مرحلة التوجيه — كما ينبغي أن تسمى — هو النظام المتبع في معظم المدارس الإنجليزية ، ومعظم المدارس الأجنبية في مصر .

فإذا نحن زدنا مرحلة التثقيف العام إلى أربع سنوات ، وجعلنا مرحلة التوجيه سنة بعد ذلك ، حققنا كل الأغراض الفنية التي نطلبها من التعليم الثانوى ، وتفادينا كثيرا من العيوب التي كانت نتائج طبيعية لخلط المرحلتين . وأخص تلك المزايا : عدم إرهاق الطالب في أثناء المرحلة الأولى ، وتفرغه للتخصص في المرحلة الثانية ، وهي المرحلة التي يجب أن تؤخر جهد الاستطاعة حتى يكون الطالب أسرع في قبول التخصص الحق ، وحتى يكون التخصص أخصب ، لأن البذور تصادف إذ ذاك أرضا حسنة تعهدها .

ولقد اقترحت بعض النجباء إنقاص التعليم الثانوى إلى ثلاث سنوات ، وجعل المدة الإعدادية في الجامعة والمدارس العالية ستين . وهو اقتراح خاطئ في شقيه ، لأنه يقصر مرحلة الثقافة العامة على مدة أقل من المدة الكافية ، ويطيل مدة التخصص ويبركها ، وينقل نصف التعليم الثانوى تقريبا إلى الجامعة والمدارس العالية ، وهو عبء على التعليم العالى يجب ألا يتحمله ، وإنما يجب أن يكون في المدارس الثانوية . على أن التسليم بهذا الاقتراح معناه التسليم بالعجز عن إصلاح التعليم الثانوى ، مع أن هذا الإصلاح ممكن بما اقترحتنا من زيادة مرحلة التعليم العام إلى أربع سنوات ، ونقص مرحلة التوجيه إلى سنة واحدة ، وبذلك يمكن إبقاء جميع مواد الثقافة العامة وتوزيعها على السنوات الأربع من غير إرهاق ، كما يمكن أن تسير السنة الإعدادية على نظام مجموعات المواد التي تختارها الكليات والمدارس العالية .

وسيكون من نتائج هذا النظام أن يصبح عدد المواد التي يدرسها طلاب الثقافة العامة في كل عام ثمانى مواد في المتوسط ، وهو أكبر عدد ينبغي أن

يكلف دراسته ، والامتحان فيه ، طالب المدرسة الثانوية . وكذلك سيكون من نتائجه أن تنتهى دراسة بعض المواد فى نهاية السنتين الأوليين ، أو فى نهاية السنة الثالثة . وإذا أخذنا مع هذا التخفيف بالمبدأ المسلم فى جميع البلاد الأخرى ، وهو مبدأ عدم امتحان الطالب فيما سبق امتحانه فيه من مقررات ، ضمنا سلامة التعليم الثانوى من عيوب الإرهاق ، والاستظهار ، وتعطيل ملكات الطلاب . والحق أننا لا نرى معنى لتعليق جميع المواد حتى يمتحن الطالب فيها كلها دفعة واحدة . وسيكون ذلك الاعتدال فى توزيع المواد منطبقا على سنة التوجيه كذلك ؛ لأن قصرمدة التخصص على سنة واحدة ، والأخذ بنظام مجموعات المواد يقتضيان قلة العلوم التى تدرس ، لكى يحصل الطالب منها قدرا نافعا .

وقد استطاعنا رأى الكليات والمدارس العالية فى المجموعات التى ترى كل منها وجوب العناية بها فى مرحلة التوجيه ؛ وستكون النتيجة أن المواد لن تتجاوز فى معظم الأحوال ستا ، منها ثلاث لغات ، إحداها العربية . وهذا هو عدد المواد التى يمنح الطالب بالنجاح فيه شهادة الدراسة الثانوية فى البلاد الأوربية ، بصفة عامة .

ولما كان مقر جميع الكليات والمدارس العالية بالقاهرة ، فمن رأى أن تكون السنة الإعدادية للدراسات العالية فى القاهرة كذلك ، ليكون الإعداد على قرب من المعاهد العالية كى تتوثق الصلة بين المشرفين على مرحلة التوجيه والمعاهد العالية ؛ ويهيا الطلاب للبحر الذى سيعيشون فيه عند انتقالهم إلى مرحلة التعليم العالى ؛ ويكون المدرسون أنفسهم على اتصال علمى بالتعليم العالى ، على الأساس الذى سنتكلم عنه فى إعداد المعلمين ؛ ويكون وجود الطلاب فى القاهرة فى مرحلة إعدادهم سبيلا لحضورهم المحاضرات العامة التى تلقى فى الجامعة ، أو تحت إشرافها ، أو إشراف وزارة المعارف . ذلك إلى أن امتحانهم فى آخر العام سيكون فى المعاهد العالية التى هى جميعها فى القاهرة .

يضاف إلى ما تقدم أن وجود جميع هؤلاء الطلاب في القاهرة يفسح أمامهم مجال الاختيار في مجموعات العلوم التي يدرسونها ، من غير تكليف الوزارة نفقات غير ضرورية ؛ إذ لو كانت هذه الدراسة في بلاد متعددة لحدث أن يختار عدد قليل من الطلبة — قد يكون ثلاثة أو أربعة أو أقل من ذلك — مجموعة من المواد لا يشاركون فيها غيرهم في الجهة التي هم فيها ؛ وعندئذ تكون الوزارة بين أمرين : إما أن ترفض اختيارهم وتحملهم على اختيار مجموعة أخرى ، وهذا مفض إلى تقيض ما ترمى إليه الوزارة من إنشاء هذا النظام ؛ وإما أن تعد لهم المعلمين اللازمين لمجموعتهم ، وهذا يحرج نفقات لا داعي لها — خصوصا إذا تكرر هذا في عدة بلاد . فوجودهم جميعا في القاهرة يحقق الغرض المطلوب بأقل نفقة ممكنة .

وسيقبل في هذه السنة الإعدادية كل طالب حاصل على شهادة الدراسة الثانوية ، سواء أ كان نجاحه في نفس العام أم في عام سابق له ، ما دامت شروط الالتحاق بكليات الجامعة والمدارس العالية متحققة فيه ؛ وستتاح للطالب فرصة الإعادة في السنة الإعدادية إذا رفض قبوله في المدرسة العالية التي يتقدم لها .

بقي أن نقول إن هذا النظام المقترح لم يجرب من قبل في مصر ؛ ولكن كثيرا من المعاهد الأجنبية في هذه البلاد تتبعه ، وقد نجح فيها نجاحا عظيما ؛ كما أن لجنة تنقيح التعليم التجاري قد أشارت إليه ؛ ويسرنى كذلك أن أشير إلى أن مجلس الجامعة قد اقترح نظاما لا يخرج في جملته عما وصلنا إليه من النتائج .

وإذا كانت مرحلة التعليم الثانوى تزيد على خمس سنوات في بعض البلاد الأخرى كسويسرة وإيطاليا وفرنسا ، فإن بعض البلاد التي لا مطعن فيها على التعليم تجعل التعليم الثانوى خمس سنوات مثلنا . وقد أقر هذه المدة كل من الخبيرين ” مان ” و ” كلاپاريد ” . ذلك إلى أنه يجب ألا ننسى أن

معظم المعاهد العالية عندنا تزيد فيها مدة الدراسة على نظائرها في أوروبا . فإذا فات الطالب قدر من التوسع في التخصص ، في أثناء التعليم الثانوى ، فإنه يعوّضه في مرحلة التعليم العالى ، وهى أصلح المراحل للتوسع في التخصص ؛ كما أن مرحلة التعليم الثانوى هى أصلح المراحل للثقافة العامة التى يحققها نظامنا المقترح .

الامتحانات

إن من أظهر عيوب التعليم الثانوى الامتحانات . فقد ترتب على فداحة المناهج الإرهاق في الامتحان ، وهو إرهاق مزدوج يثقل كاهل الطلاب يعدد باهظ من المواد ، ويكلفهم تأدية الامتحان في المقررات الدراسية التى سبقت دراستها في أعوام ماضية . وهو نظام — كما سبق أن قلنا — ليس له مثيل في أى قطر من الأقطار . ويكفى أن نتصور أن الطالب يمتحن في "القسم الأول" في ثلاث عشرة مادة ، وأنه يمتحن في معظم هذه المواد في مقرر السنوات الثلاث .

وقد أفضى هذا النظام المرهق إلى إفساد التعليم نفسه ، فإن تشتت ذهن الطالب بين كثرة المواد من جهة ، ومراجعة المناهج الماضية من جهة أخرى ، لم يترك له وقتا ولا انتباها للدراسة المثمرة . وقد حاولت الوزارة أن تعالج هذه الحالة فلم تزد على أن اعترفت بهذا التشتت والتبليل من جانب التلميذ ، ووضعت له منشورا يمنحه صفة الأمر القانونى المشروع . فقد طلبت إلى نظار المدارس والمدرسين أن يخصصوا من الحصص الدراسية فترات خاصة لمراجعة المقررات السابقة ، بحيث تتوالى هذه الفترات على مدى العام الدراسى . ومعنى هذا تقطيع أوصال الدراسة ، وتوزيع انتباه الطلاب ، والحيلولة بينهم وبين تمثيل العلوم تمثيلا عقليا نافعا .

وقد أجمع الفنيون الذين استشترتهم ، والخبراء ، وعلماء التربية في أوروبا وأمريكا ، على أن مثل هذا النظام مفض بذاته إلى طريقة الحفظ

والاستظهار . والواقع أنه مهما يقلل عدد المواد ، وتخفف المناهج ، لا ينجح الطالب من عيب الاستظهار الآلى متى اقتضينا منه الامتحان فى مقررات سابقة . ولذلك أصبحت المدارس فى مصر تعد الطلبة لاجتياز الامتحانات ، لا للتثقيف ولا للحياة . ونشأ عن ذلك أن صار التعليم أشبه بقالب يصب فيها الطلاب صبا ، وما دامت الامتحانات — وهى الغرض الأسمى — واحدة ، لم يكن بد من توحيد كل ما يوصل إليها ، من طرق تدريس ، وكتب مدرسية ، ونظم تعليمية . ومن ثم جاءت إجابات الطلبة فى الامتحانات متشابهة المعنى واللفظ ، كأنما هى صادرة عن طالب واحد ؛ لفقدان الأثر الشخصى لكل طالب فى إجابته . ولو أننا وجهنا إلى طالب سؤال واحد بعبارتين مختلفتين ، لم يتعود سماعهما فى صيغ الأسئلة التى أصبحت زادا علميا يتزود به ، لظنهما سؤالين مختلفين ، ولدل ارتباطهما على أنه لم يتعود التفكير الذى يصل به إلى لب الموضوع ، بل يكتفى بالألفاظ المحفوظة .

أسئلة الامتحانات :

وقد شعر المتحنون بهذا النقص ، ولكنهم جاروه بدل أن يعالجوه ؛ فغلب على أسئلتهم مخاطبة الذاكرة ، واختبار مقدار ما حفظ التلاميذ ، متجاوزين عما ينبغى أن تستلزمه الأسئلة من التفكير . فجاءت أسئلتهم لا هى عملية كأسئلة المدارس الإنجليزية ، ولا هى عقلية كأسئلة المدارس الفرنسية . وجروا فى تقدير الدرجات على مقاييس آلية ، وأصبح كثير من ضعاف الطلبة ينجح لأن طريقة توزيع الدرجات على أجزاء الأسئلة ، بالصورة المتبعة ، أتاحت فرصة لكل رمية من غير رام أن تنال جزءا من الدرجة ، فإذا تجمع ذلك بعضه إلى بعض أنجح من لا يستحق النجاح .

ومن مظاهر هذا العيب اهتمام المدرسين والطلاب بمجموعات الأسئلة ، والعناية بالإجابة عن أسئلة الامتحانات السابقة ، وتزويد الطلاب بنماذج

للإجابة ينسجون على منوالها ، مما أفقدهم شخصيتهم في معالجة المسائل العلمية ، وجعل نظرهم إلى موضوعات الأسئلة محصورا في دائرة كل سؤال ، كأنه منقطع الصلة بالموضوع العلمى الأصيل الذى ليس السؤال إلا ناحية من نواحيه . فعاد التلاميذ لا يعلمون صورة كاملة واضحة عن المادة التى يدرسونها ، بل يعرفون — أو بعارة أدق يحفظون — تعبيرات تقال إجابة عن أسئلة خاصة . وزاد ذلك سوءا ذبوع خلاصات الكتب التى يؤلفها المدرسون وغيرهم ، مما نزل بالعلوم إلى صورة رمزية .

حمى النتائج :

وقد أصبحت المدارس تتسابق فى النتائج ، بدل أن تتنافس فى التعليم ؛ وشجعت وزارة المعارف هذا السباق بأن أصبحت تبني ترقية المدرسين والنظار وتنقلاتهم ، وعقوباتهم على النتائج ، مع أن النتائج ليست إلا مقياسا واحدا من بين عدة مقاييس يقاس بها عمل المدرسة . ومن خطأ الرأى أن يطالب جميع المدرسين بنسبة واحدة فى نجاح تلاميذهم ، بغض النظر عما قد يكتنف هؤلاء التلاميذ من أحوال توجب التفرقة بينهم فى طرق التدريس ، ومقدار المنهج ، وترقب النجاح . وفى بعض البلاد التى أدركت هذه الحقائق قد يعطى أمهر المدرسين أضعف الفرق الدراسية ، من غير أن يحاسب على النتيجة حسابا إحصائيا .

ومن المسلم به أن مرض الامتحانات عام فى جميع البلاد ، ولكن من المسلم به كذلك أنه فى مصر أعضل منه فى غيرها ؛ لأنها منفردة بعيوب خاصة بنظام تعليمها وأساليب امتحانها . ولذلك نرى أن توجه الامتحانات وجهة أخرى غير وجهتها الحالية ، لى يفهم المدرس ، والطالب ، وأولياء أمور التلاميذ ، ورجال التعليم فى الوزارة ، أن الامتحان ليس المقصود الأول من التربية ، وأن اجتيازه ليس أعظم امتياز يحصل عليه

الطالب في حياته المدرسية ، وأن الطالب الذى لم يتعلم تعليما حقيقيا لافضل له على غيره لمجرد نجاحه في امتحان من الامتحانات .

ومن حسن التوفيق أن ما تعتره الحكومة ، من حيث طريقة اختيار الموظفين بامتحانات المسابقة ، سيساعد في إصلاح التعليم من هذه الناحية مساعدة عظيمة ؛ إذ أن الشهادات لن تعد عندئذ جوازاً للوظائف ؛ ولا وثيقة بيد حاملها يتقاضون بها الحكومة وظائف ، يعدون أنفسهم — لمجرد حيازتهم لتلك الشهادات — دائنين لها بها . وسيغير هذا النظام الروح المعنوية في الطلاب ، فبدلاً من الاعتقاد السائد في المدارس بأن يوم الامتحان هو يوم الفصل في مستقبل الطالب ، فيقصر طموحه وجهده عليه — يتنبه الطلاب إلى أن وراء ذلك التاريخ مطمعا أبعد ، وأقفاً أوسع للجد والعمل والتفوق . فلا ينبذون العلوم ، ولا يستسلمون إلى أحلام الجاهل والكسالى .

امتحان واحد للمرحلة الثانوية :

وما دنا قد اعترمنا جعل مرحلة الثقافة العامة أربع سنوات ، أصبح امتحان الطلبة في نهاية السنة الثالثة امتحاناً عاماً (ما يسمى بالقسم الأول) عديم الفائدة . والواقع أنه قد اقترح إلغاء امتحان " القسم الأول " منذ زمن طويل ، وقد ألغى فعلاً في وقت من الأوقات ثم أعيد ثانية ، ثم اقترحت إلغاؤه مرة أخرى لجنة إصلاح التعليم الثانوى المؤلفة سنة ١٩٣٠ . على أن النظام الذى تقترحه يجعل بطبيعته امتحان مرحلة الثقافة العامة بعد أربع سنوات . أما سنة التوجيه — وهى إعداد للدارس العالية والكليات — فيجب أن يكون امتحانها في نفس تلك المدارس والكليات ، كما هى الحال في كثير من المدارس والجامعات الأجنبية ؛ لأن الوزارة تنوى ألا تسمح بالتحاق طالب في هذه السنة الإعدادية إلا إذا كان مقصده دخول إحدى

الكليات أو المدارس العالية ؛ إذ لا معنى لدراسة تمهد للتخصص ، لطالب لن يتخصص في أحد هذه المعاهد . من أجل ذلك نرى أن تقوم المعاهد العالية نفسها بامتحان طلبة السنة الإعدادية ، كل كلية أو مدرسة تتمحن طالبى الالتحاق بها ؛ لأن الوزارة لا ترى أن من عملها إقامة امتحان للدخول فى المعاهد العالية ، وإن كانت ترى من عملها أن تعدّ الطلاب للدخول فى تلك المعاهد ؛ ولا مانع من أن تستعين الجامعة والمدارس العالية بمدرسى الوزارة فى امتحان القبول .

هذا هو النظام المتبع فى كثير من بلاد أوربا : تعدّ وزارة المعارف طلبة التعليم الثانوى للالتحاق بالمعاهد العالية ، ولكن امتحانهم للقبول فيها تقوم به المعاهد نفسها . غير أن هذا النظام معكوس الآن فى مصر : فوزارة المعارف تتمحن طلاب المدارس الثانوية فتجيز لهم حق الدخول فى المدارس العالية ، ثم تأخذهم هذه المدارس لتعدهم للدراسة فيها . والسبب فى هذا القلب أن شهادة الدراسة الثانوية وجدت فى مصر قبل أن توجد الجامعة .

ويلزم مما تقدم أن لا تعقد وزارة المعارف إلا امتحانا عاما واحدا فى مرحلة التعليم الثانوى ، وفى هذا تخفيف ضرورى ونافع للطلبة ، واقتصاد فى زمن الوزارة وجهدها لتتفرغ إلى أمور أهم من الامتحانات التى تشغل الفنين من رجالها من ديسمبر إلى أكتوبر — أى ما يكاد يستغرق العام بأكمله — فى تحضير الأسئلة وطبعها ، وتوزيعها على اللجان ، وفى أعمال المراقبة العامة ، وملاحظة سير الامتحان التحريرى ، والامتحانات الشفوية ، وتقدير الدرجات ، والمراجعة ، ورصد الدرجات ، وإعداد كشوف الناجحين والراسبين ، وبيان من لهم حق الدخول فى الدور الثانى ، والمواد التى يمتحنون فيها .

مواد الامتحان :

أما فيما يتعلق بمواد الامتحان — سواء في ذلك امتحانات النقل والامتحانات العامة — فقد رأينا قصرها على المواد التي تدرس في السنة الدراسية التي يعقد في نهايتها الامتحان ، ليخفف العبء عن الطلاب فيتقنوا ما يتعلمون ، ولتخارب عادة الاستظهار ، ولتصلح طرق التدريس بتمكين المدرس من بسط دروسه وشرحها بدلا من اشتغاله بمراجعة المقررات السابقة . ولن نستثنى إلا مواد قليلة يتمحن فيها الطالب — إلى جانب ما درسه في عامه الدراسي — في أجزاء من مقررات سابقة وثيقة الاتصال بالمقرر ، ولا يمكن أن يستغنى عنها في فهمه أو في الاختبار فيه . والواقع أنه سواء اشترط في هذه المواد القليلة قصر الامتحان على مقرر سنة واحدة أم لم يشترط فالنتيجة واحدة : وهي أنه لا بد للطلاب أن يكون على علم بما سبق أن درسه منها كالرياضة واللغات .

ولا يمكن أن يعترض على هذا النظام إلا بما وقف دائما حجر عثرة في سبيل الوزارة — على الرغم من الاعتبار الفنية القيمة التي ذكرناها — وهو وجود المدارس الأهلية وطلبة المنازل ، والخوف من أن هذه المدارس ربما لا تعنى بتدريس جميع المواد تدريسا مثقفا في مختلف السنوات ، بل قد تقصر جهودها على المواد التي يكون فيها الامتحان العام الذي تعقده الوزارة ، وكذلك الشأن في طلبة المنازل .

وقد اعترفت بعض اللجان بعيب ذلك النظام في امتحان " القسم الأول " من شهادة الدراسة الثانوية ، كما اعترفت بالضرورة التي رؤى أنها ملجئة إليه ، وهي مشكلة المدارس الأهلية . وحاول كثير علاجها بطرق مختلفة ؛ ومن هذه الطرق أن يقصر الامتحان في مقرر السنوات الثلاث على طلبة المدارس الأهلية وطلبة المنازل . وهو حل لا أراه سديدا ، لأنه لا يجوز للوزارة أن تكلف طلبة المدارس الأهلية ، أو الطلبة الذين يدرسون بأنفسهم

ما تراه ضارا بالتعليم ، وأن تراعى من الاعتبارات الفنية فى حق تلاميذ مدارسها ما تهمله فى حق تلاميذ المدارس الحرة — فى حين أن جميع هؤلاء وأولئك هم أبناء الأمة الذين نرى ألا تفرق الوزارة بينهم من حيث ضمانات خيرة وسائل التعليم لهم . وتبدو فداحة هذه التفرقة إذا لاحظنا أن عدد طلاب المدارس الأهلية يبلغ نحو مثل عدد الطلاب فى المدارس الأميرية .

وإذا كانت الوزارة قد أصدرت قانون التعليم الحر لتحقيق به أوفى قسط من المساواة بين طلاب تلك المدارس وطلاب مدارس الحكومة ، فإن فى مقدمة ما ينبغى أن تحققه من المساواة الاعتبارات الفنية المتصلة بنظام التعليم والامتحان . على أن هذا القانون نفسه قد أصبح عاملا من أقوى العوامل على حل هذه المشكلة الصعبة . فإن إشراف الوزارة على سير التعليم وجديته فى المدارس الأهلية هو الضمان الحقيقى لحسن التعليم . وما الامتحان إلا ضمانات من الضمانات ، ولكنه لا يكفى وحده ولا يغنى عن سائرهما ؛ فقد تدخل المصادفة البحتة فى الامتحان ، بخلاف الدراسة وموالاتها وجديتها فإن فيها الضمان الحقيقى بأن المدارس تسير على النظم التعليمية التى أقرتها الوزارة . وقد زادت الوزارة عدد المفتشين الذين يفتشون المدارس الحرة ، وستزيد فى عددهم على التوالى ، مما يجعل إهمال تلك المدارس لبعض المواد التى ليس فيها اختبار فى الامتحان النهائى العام ، أمرا غير خفى على الوزارة . ولقد ظهر أثر ذلك الإشراف فتنبه كثير من المدارس الحرة لإصلاح حالها ، وشرعت تتقدم فى الاستعداد الفنى من حيث استخدام المدرسين الفنيين ، وتجهيز المعامل ، ووسائل التعليم ، تقدما يذكر بالخير .

ومع كل هذه الضمانات تنوى الوزارة أن تشرف على امتحانات النقل فى المدارس الحرة إشرافا يجعل هذه الامتحانات محققة للغرض المقصود منها . فالوزارة تستطيع بواسطة مفتشيها ، وموظفيها ، ومدرسيها ، ومدرسى

المدارس الحرة نفسها ، أن تتعهد امتحانات النقل في المدارس الأهلية تعهدا دقيقا . وليس من شك في أنها إذا استعانت بالصالحين من مدرسي المدارس الأهلية للمراقبة في مدارس أخرى ، تحت إشراف مدرسي الوزارة والمفتشين ، أمنت كل عبث يؤثر في سلامة هذه الامتحانات .

هذا فيما يتعلق بمراقبة سير الامتحان : أما فيما يتعلق بوضع الأسئلة ، وتقدير الدرجات ، والاختبارات الشفوية والعملية ، فمن الممكن وضع نظام يحقق الاحتفاظ بسرية الأسئلة ، ويؤدي إلى الدقة في تقدير الدرجات . وقد طلبنا من الفنيين في الوزارة أن يحثوا في هذه البقطة فالفوا تحقيقها ميسورا .

أما فيما يخص طلبة المنازل وطلبة المدارس غير الخاضعة لتفتيش الوزارة فهم من القلة النسبية بحيث لا يحدثون مشكلة ، والوزارة ترى أن تجعل حصولهم على شهادة الدراسة الثانوية — على النظام المقترح — بإحدى طريقتين : إما أن يقيدوا أسماءهم من بدء العام في مدرسة أميرية ليمتحنوا آخر العام امتحان النقل مع طلبتها ، فإذا أتموا السنوات الدراسية الأربع كان لهم في آخر السنة الرابعة أن يتقدموا إلى الامتحان العام الذي تعقده الوزارة ، وهم عندئذ لا يمتحنون إلا في نفس المواد ، وفي نفس الأسئلة ، التي يمتحن فيها طلاب المدارس . وإما أن يتقدموا للامتحان النهائي العام من غير أن يكونوا قد قيدوا أسماءهم في المدارس الأميرية وامتحنوا مع طلبتها ، وعندئذ تمتحنهم الوزارة أولا في علوم السنة الرابعة حسب النظام العام ، وثانيا في المواد الأخرى التي درست في مدى السنوات الدراسية الثلاث ، والتي ليس فيها امتحان في الشهادة الثانوية . وتضع الوزارة من النظم ما يكفل حسن سير هذا الامتحان وأدائه الغرض المقصود منه ، وهو الاستيثاق من أن طلبة المنازل والمدارس غير الخاضعة للتفتيش قد درسوا دراسة نافعة ، وتثقفوا بمختلف العلوم المقررة في منهج التعليم الثانوي .

امتحان نصف السنة :

كانت الوزارة في وقت من الأوقات تكلف المدارس امتحان تلاميذها مرة كل ثلاثة أشهر ، ثم عدلت عن ذلك إلى نظام امتحان نصف السنة . وغرضها من كل هذه الامتحانات هو حل التلاميذ على مراجعة دروسهم ، والتثبت من مبلغهم من التحصيل — إن لم يكن كذلك من أغراض الوزارة اختبار أعمال المدرسين وقياسها بنتائج تلاميذهم — ولكن هذه الامتحانات استحال غاية بعد أن كانت وسيلة ، وأصبح امتحان نصف السنة يقطع من عمر العام الدراسي القصير ما يقرب من شهر ، ينقطع فيه التلاميذ والمدرسون عن مواصلة التدريس ، بين مراجعة مواطن الأسئلة ، واستظهار الكتب والمذكرات ، وسير الامتحان نفسه ، ثم تقدير درجات الإجابة ورصدها الخ . ولما كان العام الدراسي في مصر أقصر منه في أي بلد آخر — بسبب طول الصيف وتبكيه ، مما يجعل استمرار الدراسة النافعة بعد أبريل متعذرا ، وبسبب امتحان الدور الثاني ، مما يجعل ابتداء الدراسة قبل أكتوبر مستحيلا — رأينا أن نلغي امتحان نصف السنة ، وأن نستبدل به نظاما آخر يتبعه بعض المعاهد الأوربية في مصر وفي أوروبا : وهو أن يمنح الطالب كل أسبوع في مادة واحدة ، ويتكرر ذلك بحيث يمكن امتحان الطالب في مدى السنة الدراسية ثلاث مرات في كل مادة من المواد . وهذه الطريقة تقتصد في الزمن ، وتدعو إلى اطمئنان الطالب في التحضير والدراسة .

نظام التعويض في المجموعات :

وقد استرعى نظرنا في أثناء دراستنا مجموعات التقارير المختلفة العصور والأغراض عن التعليم الثانوي ، اقترح تقدم به الخبير " مان " ، وقد استشرنا فيه كثيرا من الفنيين فأقروه . ويقضى هذا الاقتراح بأن تقسم العلوم

التي يمتحن فيها الطالب إلى مجموعات، وبأن الناجح في إحدى هذه المجموعات يتفوق يكتفى منه في مجموعة أخرى بنسبة معينة للنجاح، حتى لا يتعرض للرسوب والإعادة بسبب ضعف يكون في معظم الأحوال طبيعيا في بعض فروع العلوم. وقد أثبت علماء التربية أنه إذا لم يكن لدى الطالب استعداد طبيعي لمادة من المواد، وكان نابغا في مادة أخرى، لم يتقدم تقدما محسوسا في مادته الضعيفة مهما يُعدها في سنى الدراسة المختلفة؛ ولن يجنى من تكرار رسوبه فيها إلا السأم وبغض التعليم، مما قد يؤثر تأثيرا سيئا في درجة تفوقه في مواد القوية.

ونحن نرى وجوب الأخذ بهذا الاقتراح، لأن التجارب في كثير من المدارس الأجنبية الراقية قد أثبتت صوابه.

امتحان الدور الثاني :

إن تاريخ نشأة الامتحان الملحق وامتحان الدور الثاني في مصر تثبت بجلاء أنه لم ينشأ لاعتبارات فنية دعت إليها مصلحة التعليم، وإنما كان إسعافا وقتيا دعت إليه أحوال انتقالية. وليس أدل على ذلك من أنه في مدى الخمسة عشر عاما التي عرفت فيها مصر هذا النظام^(١) اعتورته تغيرات متعاقبة في سنة ١٩٢٠، ١٩٢١، ١٩٢٣، ١٩٢٤، ١٩٢٦، ١٩٢٧، ١٩٢٨، ١٩٣٠. وكانت شروط قبول الطالب في ذلك الامتحان تسع أحيانا حتى تكاد تشمل كل راسب، وتضييق أحيانا أخرى حتى لا تسمع إلا لعدد قليل جدا، وما تقررته الوزارة في عام تغيره في العام الذي يليه. ثم تعود إليه أو إلى

(١) مع استثناء قانون رقم ١٢ لسنة ١٩١٣ الذي يبيح عقد ملحق لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (القسم الثاني) لمن قيدوا أسماءهم بصفة قانونية في الامتحان المعتاد رجال دون حضورهم فيه عذر شرعي، أو مرض محقق، وكذلك لمن رسبوا في الامتحان في مادة واحدة فقط بشرط نجاحهم في المجموع.

نظام شبيه به مرة أخرى ، وهكذا — مما يدل على أن الوزارة لم تكن تراعى في ذلك التشريع ، أو في هذه السلسلة من التشريع ، اعتبارات فنية ثابتة ، وإنما كانت تسير الظروف الطارئة تبعا للتقلبات التي طرأت على نظم التعليم وعلى غيرها .

لذلك رأيت أن أخص عن هذا النظام في جو هادئ لا يخضع لغير الأصول الفنية التي ينبغي أن تسيطر على شؤون التعليم . وقد اتضح لي من مجموع ما أدلى به الخبراء ورجال التربية أن نظام الدور الثاني يفضي إلى العيوب الآتية :

(أ) أنه يرهق الطلبة الذين يعاد امتحانهم إرهاقا ضارا بأجسامهم وعقولهم ، فإنهم يحرمون إجازة الصيف ، وبدلا من قطعها في قراءة واستجمام واطلاع هادئ مطمئن ، يضطرون إلى تمضيبتها في عمل شاق ، يكتنفهم الخوف من الرسوب ، ويقض مضاجعهم ترقب اليوم الموعود ، فإذا انقضى الصيف ، ومر الامتحان ، وظهرت نتيجته لم يكن الطالب في حالة نفسية أو جسمية تمكنه من استقبال العام الجديد استقبالا نشيطا . فإنه إن نجح فقد دفع ثمنا لذلك النجاح نشاطه وراحته ، ولا يمكن أن يكون بعد ذلك كرميله الذي اطمأن على نتيجته في أول الصيف وظل مطمئنا حتى بدأ العام الدراسي ؛ وإن رسب فقد جمع إلى فقدان النشاط خيبة الرجاء . وهيات له أن يقبل على دروسه بعد كل هذا العناء والإخفاق .

(ب) قد ضاعفت هذه الامتحانات من عمل المدرسين والمفتشين ورجال التعليم عامة ، وقصرت من إجازاتهم ، فأصبحوا يمشون عطلة الصيف أو معظمها في أعمال هذه الامتحانات . ولهذا أثره السيء في صحتهم ، من حيث حرمانهم وقت الراحة والتصنيف ، وفي مدى

اطلاعهم العلمى ، لأن الوقت القصير الذى يترك لهم لا يتسع إلى اطلاع مفيد ينمى المعلومات ويصل المعلم بأراء عصره وصلا كافيا ؛ وبذلك يستقبلون عامهم المدرسى وهم لا يقولون عن تلاميذهم تعباً وزهداً فى العمل .

(ج) وقد أدت هذه الامتحانات — كما سبق أن أبنا — إلى تقصير العام الدراسى ، فقد نزلت به إلى سبعة أشهر ونصف شهر ، فى حين أنه لا يقل فى البلاد الأخرى عن ثمانية أشهر ونصف شهر .

(د) كذلك نتج عن هذه الامتحانات ضعف مستوى التلاميذ ، إذ سهلت النجاح لكثير من ضعاف الطلبة الذين لا يصعب عليهم أن يحصلوا على النهاية الصغرى فى المجموع مع رسوبهم فى بعض المواد ، ومتى حصلوا بهذه الطريقة على حق الدخول فى الدور الثانى تمكنوا فى الفترة بين الدورين الأول والثانى أن يحشوا ذاكرتهم بمعلومات المواد التى رسبوا فيها ؛ وبذلك يتيسر لهم اجتياز الامتحان على دفعتين ، بصورة ظاهرها أنهم حصلوا ما حصل زملاؤهم الذين نجحوا فى الدور الأول من ثقافة ، وحقيقتها أنهم حصلوا على ما حصل عليه زملاؤهم فى الدور الأول من امتيازات رسمية أو شكلية ، فى اجتياز امتحان ، أو انتقال من فرقة إلى أعلى ، أو الحصول على شهادة .

وحقيقة الأمر أن امتحان الدور الثانى جزء متمم للنظام الآلى الذى تتبعه الوزارة فى التعليم ، فهو نتيجة للنظام السىء الذى يرهق التلاميذ على الصورة التى أوصفناها . وقد شعرت الوزارة بأن نظام الدراسة مرهق ، فحاولت أن تعالجه ، ولكنها عاجلته من غير وجهه الصحيح ، بعقد امتحانات الدور الثانى ؛ ولو أن العلاج جاء من الطريق الطبيعى — وهو إصلاح التعليم نفسه — ما احتاج الأمر إلى هذا العلاج الصناعى . وإن كثيراً من المعاهد الأجنبية فى مصر وفى الخارج لا تعرف نظام امتحان الدور الثانى ، وذلك

لأنها تسير على نظام تعليمي معقول لا إرهاق فيه للطلاب، وهي تسمح بنقل التلميذ في أثناء السنة الدراسية من فرقة إلى فرقة أعلى منها — في جميع مواد الدراسة أو في بعضها — وبذلك لا يعيد في نفس الفرقة إلا عدد قليل جدا، وفي أحوال نادرة .

على أنني أرى ، مع ذلك ، أن يبقى امتحان الدور الثاني حتى يتغير نظام التعليم إلى الأسس التي وضعتها في هذا التقرير . وعندئذ تحل مشكلة الامتحان نفسها : فمتى ما ينفذ النظام الجديد، ويؤخذ بنظام التعويض في المجموعات، ينعدم الإرهاق ، ويسير تقدير النجاح والرسوب بميزان أعدل ، وتهبط نسبة الرسوب إلى الدرجة الطبيعية التي يكون سببها المجهز الحقيقي الذي لا يمكن تداركه في فترة الصيف القصيرة؛ فيقل الإلحاح في عقد الدور الثاني، بل ينحى الشعور بالحاجة إليه . وإذ ذاك تستطيع الوزارة أن تلغيه من غير أن تظلم الطلاب ، أو تتعرض لسخط أولياء أمورهم .

ازدحام المدارس

لقد أدت سياسة التوسع في التعليم الثانوي من غير الاستعداد اللازم له إلى ازدحام المدارس بالطلاب ازدحاما حوّل معظم المدارس إلى شبه نكتات؛ ولا شك أن كثرة العدد في المدرسة يحول بين الناظر والإشراف النافع على التلاميذ ، حتى أن معظم النظار أصبحوا لا يعرفون من تلاميذ مدارسهم إلا الأفاذ والإشرار . وكلاهما قليل العدد، فعند معظم الطلاب مجهولين لدى نظارهم محرومين من إشرافهم وتعهدهم .

ولقد أدركت هذه النتيجة لجنة تحقيق التعليم الثانوي التي شكلت في فرنسا سنة ١٨٩٩ فقررت ألا يزيد عدد الطلاب في المدرسة الثانوية عن ٤٠٠ طالب، فإذا سلمنا بهذا الأساس اتضح لنا المدى الذي بعدنا به عن جادة الصواب

فى توسيع نطاق المدرسة الثانوية المصرية ، مما جعل بين مدارسنا الثانوية مدارس فى كل منها ما يزيد على ٧٠٠ طالب ، ومنها مدرسة لو ضممنا إلى تلاميذها تلميذا واحدا لبلغ عددها ألفا .

ويكفى أن نتصور أن نصيب كل طالب من هذا العدد ، من إشراف الناظر، لا يبلغ نصف دقيقة فى اليوم ، إذا فرضنا حضور الناظر فى الثامنة صباحا ، وخروجه بعد الثالثة مساء ، وقضاءه كل ذلك الوقت فى تعهد الطلبة وبمبحث شؤونهم ، غير مشغول بأمر آخر من عشرات الواجبات التى يكلف الناظر عملها .

وقد أدى ازدحام المدارس إلى ازدحام الفصول الدراسية بالطلبة كذلك ، وإلى ضعف العناية بالناحية التهذيبية للتربية . وقد قرر علماء التربية ألا يكون عدد طلبة الفصل الدراسى فى التعليم الثانوى أكثر من ٢٠ أو ٢٥ طالبا فى الحالات القصوى ، ومع ذلك فهذا التقدير هو أقل ما فى مدارسنا الثانوية ، ومعظم فصولها يزيد فيها الفصل على الثلاثين ، وفيها ما يبلغ عدد تلاميذه أكثر من أربعين .

ونحن نرى علاجا لهذه الحال أن يكون الغرض الأول من إنشاء المدارس الثانوية فى المستقبل التخفيف عن المدارس القائمة الآن تخفيفا يمكن الناظر والمدرسين من الإشراف الحقيقى على الطلاب .

وتجرى بعض المعاهد الأجنبية على خطة تقسيم الفصول إلى مجموعات أصغر فى اللغات أو غيرها من المواد ، ليكون كل طالب فى المجموعة التى يتجانس معها قوة وعلماء . وبذلك يؤمن انحذار الأقوياء إلى مستوى الضعفاء ، أو تصدى الضعفاء ، لما لا يقدر عليه إلا الأقوياء .

وهذا التجانس العقلى والعلمى ضرورى فى نجاح التعليم ، ولا يتحقق إلا فى الفرق القليلة العدد ، لأنه يندر أن تجد أربعين تلميذا فى مستوى عقلى وعلمى

واحد ، فضلا عن أن الطريقة المتبعة عادة في مدارسنا لتقسيم التلاميذ إلى فصول أجدر بالفنادق منها بدور التعليم . فهي تارة تسير على أساس الحروف الهجائية ، وأخرى تسير على أساس السن ، وأحيانا تخضع لمجرد المصادفة .

وكثرة عدد التلاميذ يسبب عجز المعلمين عن الإشراف الحقيقي على الطلاب ، ويعوقهم عن العناية بالعمل الشخصي للتلميذ ، وعن إصلاح الكراسات إصلاحا وافيا ، وعن العناية بالأعمال الشفوية ، وهي جد ضرورية في التعليم .

وازدحام الفصول عيب يعوق سير التعليم في كل مادة من ناحيتها التحريرية والشفوية ، ولكنه في اللغات والمواد العملية — كالكيمياء ، والطبيعة ، والرسم — أسوأ أثرا؛ فإن متوسط عدد الكراسات التي يفرض على معلم اللغات — أو يفرض فيه — أن يصلحها يزيد على المائتين في كل أسبوع ، كما أن إشراف المدرس في العمل يصبح صوريا قليل الجدوى ، إذا كان نصيب كل طالب منه نحو دقيقة واحدة في الحصة .

وقد أدى ازدحام التلاميذ في الفصول ، وما عقبه من عجز المعلمين عن إفادتهم ، إلى التجاء المدارس إلى الدروس الإضافية؛ مع أن الحصص المقررة في الخطة أكثر مما ينبغي ، فهي ٣٥ حصة في الأسبوع ، في حين أن مجموع الحصص في فرنسا لا يزيد على ٢٤ ساعة في الأسبوع إلا بصفة استثنائية ، في القسم الرياضي من القسم الثاني ، وعندئذ لا تتجاوز ٢٧ ساعة . على أن هذه الدروس الإضافية هي في شكلها وموضوعها على نمط الدروس الأصلية ، فلم تأت بفائدة ، لأن تكرار الخطأ لا ينتج صوابا . وقد تلمس أولياء أمور الطلاب الخلاص من ذلك في الدروس الخصوصية ، ولكنها جاءت ضغثا على إبالة ، فقد أرهقتهم بمصروفات إضافية ، وأرهقت الطلاب بزيادة ساعات العمل ، ونجحت أكثر ما نجحت في اجتياز الامتحان ، لا في تثقيف العقول .

وتأثر الواجب المنزلى كذلك ، وقلت فائدته أو فقدت ، بسبب الازدحام ؛ لأن مراجعة المعلمين لتلك الواجبات المنزلية أصبحت سطحية أو صورية . وعرف ذلك التلاميذ فهاونوا بها . وما نلوم هؤلاء ولا أولئك ، ولكننا نلوم ازدحام الفصول الذى زاد إلى سيئات النظام التعليمى عندنا .

وخير من الحصص الإضافية ، والدروس الخصوصية ، ما يسمى فى فرنسا " نظام الدراسة المراقبة " : إذ يقوم الطلبة بأداء واجباتهم المنزلية فى المدرسة تحت إشراف المدرسين ، فى غير أوقات الدروس الأصلية ؛ يقومون بذلك بأنفسهم ولا يلجئون إلى المدرس إلا للاسترشاد برأيه فقط ، وتسجل نتائج أعمالهم فى دفاتر خاصة . ولهذا النظام فائدة أقوى فى بلادنا لأن الأمهات والآباء لم يصلوا عندنا بعد إلى الدرجة التى يستطيعون بها أن يحلوا فى ذلك محل المدرسة ، كما هو الشأن فى فرنسا وإنجلترا وغيرهما من أمم أوروبا .

مشكلة اللغات

إن الشكوى من ضعف طلاب المدارس الثانوية فى اللغات تتردد فى كل مكان : فى المعاهد العالية ، وفى دور الحكومة ، وفى الدوائر الأهلية الحرة . وقد قدم للوزارة فى شأن هذه المشكلة عدة اقتراحات :

منها زيادة الحصص المخصصة للغات ، وقد جربت الوزارة ذلك فلم تفلح التجربة ؛ لأن العيب لم يكن فى قلة الزمن المخصص للغات ، ولكن كان فى طريقة تعليم اللغات ، وفى ازدحام الفصول — كما قدمنا — وفى شح المنهج على الشكل الذى شرحناه وعالجناه . والواقع — كما قرره علماء النفس — أن طاقة الطالب على التمثيل العقلى فى كل علم من العلوم محدودة فى كل يوم أو أسبوع . فمهما زدنا فى عدد الحصص لم يستطع الطالب أن يتجاوز الطاقة الطبيعية التى له . فلنتحاول الإصلاح من طريق أفقع ، ولنبتق على المواد

الأخرى زمنها حتى لا تضيق هي كذلك . وقد سبق أن قلنا إن الزمن المخصص لدراسة اللغات في مصر أعلى منه في معظم البلاد الأخرى^(١) .

ومن الاقتراحات التي قدمت للاقتصار على إحدى اللغتين الأوربيتين ، وترك ذلك لاختيار الطالب وفق ما يقصد أن يتوجه إليه من التعليم العالي أو من أسباب الحياة . وهو اقتراح مردود لأن من غير الممكن أن نعرف استعداد التلميذ ومواهبه وميوله وهو في بدء مرحلة التعليم الابتدائي لكي يختار — أو على الأصح نختار له — اللغة التي يحتاج إليها لتنمية مواهبه وتغذية ميوله ، فيتعلمها في مرحلتى التعليم الابتدائي والثانوي استعدادا للتعليم العالي أو ولوج أبواب الحياة العملية . على أنه إذا أمكن معرفة استعداد الطفل في تلك السن المبكرة فمن الخطأ المعترف به أن يبدأ التخصص في مثل ذلك العمر المبكر ، ثم على فرض التسليم جدلا بإمكان الوقوف على الميول الحقيقية للطفل الصغير ، ويجوز التفكير في التخصص ، لا نسلم بأن التعليم العالي ، أو الأعمال الحرة في الحياة ، لا تحتاج إلا إلى لغة أجنبية واحدة . ففي بلاد أخرى كثيرة تعلم لغتان أجنبيتان في الفرق المقابلة للقسم الأول من التعليم الثانوي في مصر ، وإن تطور العلاقات الاقتصادية والسياسية قد جعل لتعلم اللغات الحية أهمية كبرى . وقرارات المؤتمرات الدولية للتعليم الثانوي تؤيد ذلك . وإذا صدق هذا على الأمم عامة فهو على مصر أصدق ، لأنها ملتقى الحضارات والثقافات المتعددة ، ومهبط الجنسيات المختلفة . فإننا إذا أردنا أن نسلح الطلبة المصريين للحياة ونعدهم لمنافسة العناصر الأجنبية منافسة قوية مشروعة لم يكن لنا بد من تعليمهم لغتين أجنبيتين . وإذا كان ”بوانكريه“ يقول في شهادته أمام لجنة التحقيق للتعليم الثانوي في فرنسا : ”إن من واجب فرنسا أن تسلمح أبناءها باللغات الأجنبية ليمكن أن تفوز في ميدان الحياة الدولي“ فما أجددنا في مصر أن نسلح أبناءنا بذلك السلاح العلمى ليخوضوا به معترك الحياة في مصر !

(١) إذا استثنينا بلادا كوسيرة بطبيعة تكرر فيها تدرس في مدارسها ثلاث لغات أصلية وطنية .

ومن بين الاقتراحات التي قدمت للوزارة — لحل مشكلة الضعف في اللغات — تأجيل تعليم اللغة الأوروبية الثانية إلى السنين الأخيرة في التعليم الثانوي . ولكن هذا التأجيل يجعل المدة التي تدرس فيها اللغة الثانية قصيرة قصرا يحول دون الانتفاع بها ، فيخرج الطالب من المدرسة الثانوية وهو لا يعرف من تلك اللغة إلا مبادئ سطحية ؛ فإذا هو انقطع عن الدراسة بعد ذلك ، انزوت هذه المعلومات الضئيلة في زوايا النسيان ؛ وإذا هو واصل دراسته في المعاهد العالية ، لم تكن تلك المعلومات ذات فائدة تذكر ؛ إلا إذا فرضنا أنه سيواصل دراسته لتلك اللغة في المعاهد العالية ، ومعنى هذا أن تكمل المدرسة العالية ما كان على المدرسة الثانوية أن تقوم به . ولذلك كانت اقتراحات الجامعة والمدارس العالية غير مسaire لهذا الرأي . فضلا عن ذلك فإن من عيوب هذا الاقتراح أن يبدأ التلميذ تعلم لغة أجنبية في سن متأخرة ، مع أن الثابت أن اللغات تحتاج من حيث وعيها ، وذكرها ، ودقة نطقها ، إلى التبكير في تعلمها .

وقد جربت فرنسا تأجيل تعليم إحدى اللغتين الأجنبية فأخفقت التجربة إخفاقا تاما ، واستقر الرأي على أن خير سبيل للحصول للتلاميذ على نصيب كاف من اللغتين الأجنبية هو التبكير في تعليمهما ، واستمرار تدريسهما . وكثير من المعاهد الأجنبية في مصر تبدأ بتدريس ثلاث لغات من السنة الأولى الابتدائية ؛ وفي جنيف يدرس الطلاب أكثر من ثلاث لغات في بعض المدارس . ومما تحسن الإشارة إليه في هذا الصدد ، أن معرفة الطلاب للحروف الإفرنجية في التعليم الابتدائي ، تسهل عليهم تعلم اللغة الثانية ابتداء من السنة الأولى الثانوية . ولأسباب المتقدمة استقر رأينا في تعليم اللغات على استبقاء الأساس الحالي ، من حيث عدد اللغات وعدد الدروس المخصصة لها .

العلاج الناجع :

ومن رأبى أن السبب الحقيقي للضعف فى اللغات لا يرجع إلى اللغات ولا إلى عددها ، ولا إلى الطلاب أو عجزهم عن تعلمها — فالمصريون معروفون بحسن استعدادهم لتعلم اللغات ، وبقوة ذاكرتهم ، وبإجادتهم نبر الحروف — وإنما هو وليد عيوب فى النظام التعليمى إن صلحت صالح معها حال اللغات . وأهم هذه العيوب ازدحام الفصول بالتلاميذ ، مما عاق تمرين التلاميذ على القراءة والمحادثة فى أثناء الدرس ، وأقعد المعلمين عن إصلاح كراساتهم وواجباتهم المنزلية إصلاحا متجا ، وجعل فرص اتصال مدرسى اللغات بطلبتهم فى حكم المعدومة ، إذ لا يصيب الواحد منهم إلا بضعة دقائق فى الأسبوع ، مع أن دراسة اللغات الأجنبية الآن — وكل العلوم تدرس للطلاب باللغة العربية — تحتاج إلى عناية خاصة من كل من التلميذ والمدرس . ولا تتسنى هذه العناية إلا إذا قل عدد التلاميذ ، واتبع نظام ” الشعب المتجانسة ” فى اللغات ، حيث تكون ” شعبة اللغة ” قليلة العدد متجانسة القوى . ولا شك أن هذا سيستدعى نفقات أكثر لسبب الحاجة إلى عدد أكبر من المعلمين ، ولكن الحكومة لن تضن بنفقات قليلة فى سبيل إصلاح التعليم ، ولا سيما أن إعادة التلاميذ فى فرقهم بسبب رسوبهم فى اللغات يكلف الحكومة — فضلا عن الأهلىن — نفقات أكثر من ذلك .

فإذا قلل عدد الطلبة فى الفصل ، وقسم الطلاب فى حصص اللغات إلى شعب متجانسة ، وزيد عدد المدرسين ، ومكنوا من مراقبة الواجبات الفردية للطلبة ، بدلا من الحصص الإضافية ، وأصلحت أساليب تعليم اللغات ، وجعلت على أحدث الطرق — إلى جانب الإصلاحات الأخرى من تخفيف الخططة وما إليها — أصبح تعليم اللغات ناجحا يؤتى ثماره . وقد شهدنا بأنفسنا مايدل على ذلك : فقد زرت فرقة السنة الأولى فى إحدى المدارس الثانوية ، وكان عدد تلاميذها ستة وعشرين تلميذا ، وكان يدرس

لهم اللغة الإنجليزية مدرس مصرى على « طريقة وست » فانفيتهم أقوى في مادتهم ، وأقدر على التعبير بها ، من فصل من فصول السنة الثالثة بنفس المدرسة ، لا يتبع مدرسه هذه الطريقة . وفي هذا دليل على أن الموضوع الحقيقي للعلاج هو عدد التلاميذ ، وطريقة التدريس . فإذا اتبع هذا العلاج ، وصحبت المطالعات الصيفية التي تشجعها الوزارة ، كان خير حل لمشكلة اللغات .

التفتيش

إننا نعد التفتيش الفني — كما تعده كل الأمم الرافية — الصلة الحقيقية الوحيدة بين وزارة المعارف والمدارس . فالمفتشون هم أرق هيئة فنية تستعين بها الوزارة في الإشراف على التعليم ، لترقية شأن المدارس ، ورفع مستوى التدريس فيها بما يسدونه من النصائح والإرشادات الفنية ، نتيجة لخبرتهم واطلاعهم . وبعبارة أخرى هم القائمون بتنفيذ السياسة التعليمية العليا للوزارة . ولذلك جرت عادة بعض البلاد أن يجتمع المفتشون بوزير المعارف ، قبل قيامهم برحلاتهم التفتيشية ، للمناقشة في النقاط الرئيسية لزياراتهم والاتفاق على ما ينبغي اتباعه بصدد الشؤون التي تكون الوزارة قد رأت فيها رأيا جديدا نتيجة الزيارات التفتيشية السابقة ، أو نتيجة ملاحظات أربابها بعض المدرسين أو النظار ، أو أرباب الأمة نفسها على لسان من يهتمون منها بشؤون التربية . ويجتمع المفتشون كذلك عقب عودتهم من دورهم بالوزير لتبادل الرأي والوصول إلى قرارات نافعة .

ولا يحقق التفتيش الفني غرضه إلا إذا اتجهت عناية المفتش إلى الأمور الجوهرية في المدرسة ، من زيارة المدرسين في دروسهم زيارات كافية للحكم في مادتهم وطريقتهم ، والفحص عن الأعمال التحريرية والشفوية فحفا هادئا لا يبنى على الإحصاء ، بل يبنى على الكيفية التي تسير عليها تلك الأعمال .

وكل هذه الأعمال ، وغيرها من واجبات المفتش ، تستدعى أن تطول زيارته لكل مدرسة بما يكفي للقيام بها . ولكن سياسة الوزارة في السنوات الأخيرة ، من التوسع في إنشاء المدارس ، وبسط يدها على المدارس الحرة (ولا سيما بعد تنفيذ قانون التعليم الحر) ، مع عدم الزيادة في عدد المفتشين بما يناسب ما استجد من المدارس — كل ذلك أدى إلى وقوف المفتش ، في معظم الأحوال ، عند حدّ الاحصاءات والزيارات الشكلية ، فضلا عما سببه من إرهاق المفتشين بتكليفهم أعمالا يستحيل عليهم أن يعملوها في أربعة أمثال الزمن المباح لهم عادة . ولا شك أن موجة الإرهاق التي سارت في المدارس ، فأصابت التلاميذ ، والمدرسين ، والنظار ، لم ينج منها المفتشون أنفسهم ، مما أدى إلى شعورهم بأن المهمة الموكولة إليهم مستحيلة التنفيذ . وهو شعور يبعث في النفس اليأس إن لم يبعث الإهمال .

ويكفى أن نتصور واجبات المفتش في مدرسة عدد فصولها ثمانية فصول ، لنذكر مدى خلل السياسة التي سارت عليها الوزارة : يعطى المفتش مثل هذه المدرسة عادة يوما لتفتيشها . فلنفرض أنه أعطاها يومين . فهو مكلف في أثناء هذين اليومين أن يقوم بالأعمال الآتية :

(١) أن يدرس أسئلة الامتحان السابق في سنوات الانتقال والقبول — أو امتحان نصف السنة . ومعنى ذلك أن يدرس ثمانى أوراق للأسئلة (أربعة لكل دور) ليبدى فيها رأيه من حيث مناسبتها للتلاميذ ، وللقدر ، وللزمن المخصص للإجابة عنها .

(٢) يطلع على أوراق الإجابة ليستوثق من أن تقدير الدرجات كان يتبع نظاما عادلا دقيقا . ومعنى ذلك أن يطلع على أقل تقدير — على ورقة راسبة ، وورقة ناجحة بدرجة قريبة من النهاية الصغرى ، وورقة ناجحة بدرجة عالية ، من كل فرقة من الفرق الدراسية . فهذه اثنا عشرة ورقة لكل دور ، لكل مادة يفقشها المفتش .

(٣) أن يطلع على جدول رصد الدرجات للناجحين والراسبين ومن لهم حق الدور الثانى .

(٤) الاطلاع على ملاحظات الناظر التى يدونها عن كل مدرس (من المدرسين الذين سيفتشهم المفتش) وعن مدى تنفيذ هذه الملاحظات .

(٥) الاطلاع على دفتر الناظر الذى يقيد به الكراسات التى يطلع عليها فى جميع مواد الدراسة (وهو تكليف للنظار لا يقل إرهاقا وإخفاقا عن تكليف المدرسين والمفتشين) .

(٦) الاطلاع على جدول الدراسة العام وجداول جميع المدرسين، واعتمادها أو تغييرها .

(٧) زيارة المدرسين فى كل السنين الدراسية التى يدرسون فيها . ومتوسط عدد المدرسين فى مثل هذه المدرسة خمسة للغة العربية ، وخمسة للعلوم ، وخمسة للأدب . فإذا اقتصر المفتش على زيارة كل مدرس مرة واحدة (وفى ذلك عيب عدم زيارته جميع فصول الدراسة الثمانية) احتاج إلى خمس حصص .

(٨) الفحص عن كراسات التلاميذ فى جميع فروع المادة . فإذا كان لكل مدرس فصلان ولكل فصل أربعة فروع للمادة ، واطلع المفتش على كراستين فى كل فرع — كان عليه أن يطلع على ١٦ كراسة لكل مدرس أى ٨٠ كراسة على الأقل فى هذه المدرسة .

(٩) عمل اختبارات شفوية وتحريية فى كل فصل من الفصول ، وتدوين نتائجها فى التقرير أمام كل مدرس . وبديهى أن هذا العمل وحده — إذا قصد تنفيذه على الوجه المطلوب — يستنفد اليومين المفروضين كليهما .

(١٠) الاطلاع على توزيع المنهج على شهور السنة الدراسية لكل فرقة وإقراره أو تعديله .

(١١) الاطلاع على دفتر المفتشين للتحقق من أن الملاحظات التي دونت فيه في آخر تفتيش قد نفذت .

(١٢) تدوين ملاحظاته الجديدة في ذلك الدفتر .

(١٣) جمع المدرسين المختصين في حضرة الناظر للبحث معهم في أوجه نقده ، ولترويدهم بإرشاده .

(١٤) وعلى كل مفتش فوق كل ذلك أن يفتش مباني المدرسة ، وسكن القسم الداخلي ، والمطعم الخ والأثاث والأدوات ، وجميعات المدرسة الخ .

(١٥) وعليه بعد كل هذا أن يدون رأيه في كل هذه النقط في تقرير يرفعه للوزارة .

وقد كانت النتيجة أن أصبح التفتيش — كما قلنا — صوريا ، إذ لا يكاد المفتش يجد وقتا لأكثر من الالمام السريع بمظاهر المدرسة ، وملء التقرير الذي أصبح مرجعا كبيرا في نظر الوزارة .

ويدل الإحصاء الآتي على الحاجة السريعة إلى زيادة عدد المفتشين زيادة تناسب عدد المدارس ، وتحقيق الغاية من التفتيش ، فإن النسبة بين عدد المفتشين وعدد المدارس في السنة الحاضرة والسنة التي قبلها ، أقل بكثير من النسبة بين عدد المفتشين وعدد المدارس منذ عشر سنوات :

السنة المدرسية	عدد المدارس	عدد المفتشين	العدد الذي كان يجب أن يكون
١٩٢٣ — ١٩٢٤	٢٧٩	٣٨	—
١٩٣٣ — ١٩٣٤	٥٢١	٥٧	٧١
١٩٣٤ — ١٩٣٥	٨١٣	٨٦	١١٠

وقد لحق التفتيش هذا الغبن الكبير نتيجة لسياسة التوسع من غير استعداد ،
وهى السياسة التى جرت عليها الوزارة فى السنوات الأخيرة . ومما يجب أن
يلاحظ أن هذا الغبن يزداد ويزداد — إن لم تحل الوزارة هذه المشكلة —
بتوالى انضمام المدارس الأهلية الجديدة التى ينطبق عليها قانون التعليم الحر .

ومما ينبغى ألا نغفله عند التفكير فى عدد المفتشين وفى أعمالهم ، أن
ما تطلبه الوزارة منهم ليس مقصورا على تفتيش المدارس ، فإنهم يقومون
بأعمال فنية أخرى كبيرة الأهمية تكلفهم عملها الوزارة ، فى الامتحانات ،
وفى اللجان المختلفة التى تشكلها فى الحين بعد الحين .

لهذا كله رأينا أن نولى مسألة التفتيش عناية كبيرة ، وأن يزيد عدد
المفتشين زيادة تكفل نجاح التفتيش ، وتحقيق الغرض المقصود منه ، وهو
الذى عبر عنه مؤتمر التعليم الثانوى الخامس عشر (المنعقد فى ريجا فى يوليه
سنة ١٩٣٣) فى القرار الآتى : ” ليس المفتشون مجرد موظفين إداريين ؛
بل ينبغى أن يكونوا مرشدين ، وحملة للأفكار الحديثة فى ميدان التربية
والتعليم ، كما ينبغى أن يكونوا إخصائيين كل فى مادته ” .

إهمال شأن المعلمين

يعدّ معلمو المدارس الثانوية فى البلاد الأوروبية والأمريكية الهيئة التى
تقوم على إعداد الطبقة الممتازة ، ولذلك تبذل كل عناية فى سبيل تهيئة الفرص
لهم لتحسينهم من أداء عملهم الشاق . وهذا العمل أشق فى مصر منه فى تلك
البلاد ، لأن البيوت فيها تعاون المدرسة معاونة كبيرة فى مختلف نواحي
التربية ، بخلاف الحال فى مصر ، إذ أن الإشراف المترلى فيها على تربية
التلاميذ يكاد يكون معدوما .

وقد زاد عمل معلمينا مشقة ، أن الوزارة حرمتهم إظهار شخصياتهم في الشؤون التعليمية ، فحرموا بذلك السيطرة الروحية على التلاميذ ، وهى عامل من أنجح العوامل في الحياة المدرسية .

وقد أدى تركيز التعليم في الوزارة — كما أشرنا إليه مرارا في هذا التقرير — إلى عجز المدرسين عن إظهار مواهبهم ، وتجربة طرائقهم الخاصة ، لأن عليهم أن يدرسوا مادة معينة ، بطريقة معينة ، ومن كتاب معين ، ولغرض واحد معين (هو النجاح في الامتحان) ، في جميع جهات القطر . فكما أخرج نظام التعليم الحالي نسغا متكررة متشابهة من التلاميذ ، كذلك طغى حتى على المدرسين أنفسهم فأحالمهم — أو كاد — نسغا متكررة متشابهة لمعلم يمسك يمينه الكتاب المقرر ، ويساره مجموعة الأسئلة ، وعلى رأسه سيف الوزارة يهدده إن رسب من تلاميذه البله وضعفاء العقول ، الذين يرى علماء النفس وجوب عزلهم في مدارس خاصة .

وإذا كان التلميذ في احتياج إلى الشعور بشخصية المدرس ، وبقوته الروحية ترفرف فوق رأسه مخترقة حجب المناهج والكتب ، في كل مرحلة من مراحل دراسته ، فطالب المدرسة الثانوية أحوج إلى ذلك ، وهو في طور المراهقة الذي يتطلع فيه للثل العليا ، وينشد القدوة الصالحة . لذلك كان من أفدح الأخطاء أن تُلغى شخصية المدرس وروحيته في سبيل إنشاء نظام تعليمي هو نفسه غير نافع .

وقد أدى سباق النتائج بين المدرسين ومحاسبة الوزارة لهم على الأرقام التي يخرجونها ، لاعلى الشخصيات التي يكونونها ، إلى استمساك هؤلاء المعلمين بوجوب توزيع التلاميذ على فصول السنة الواحدة توزيعا يمثّل في كل فصل جميع القوى العقلية والعلمية ، حتى لا يكون نصيب واحد منهم فصل الأقوياء ، على حين يكون نصيب الآخر فصل الضعفاء المتخلفين . ومن الإنصاف أن نعذر المعلمين

في ذلك ، ما دامت الوزارة تطالب معلم هؤلاء بمثل ما تطالب به معلم أولئك من نسبة الباجحين .

على أن المدرس ، بسبب النظام المتبع ، أصبح يشعر بأنه موظف كل همه إلقاء دروسه ، لا تربطه رابطة قوية بالمدرسة التي يدرس فيها ، ولا بالتلاميذ الذين يدرس لهم . وقد زادت الوزارة هذا الشعور قوة بما أرهقت به المدرسين من التكليف ، وبما اتبعته من كثرة التنقلات التي جعلت المدرسين — من أراد منهم ومن لم يرد — أجناب بعضهم عن بعض ، وغرباء على نظارهم وتلاميذهم ، ومستوحشين في البيئات التي ينتقلون إليها بسرعة تحرم عليهم الاتصال بأولياء أمور التلاميذ فيها — حتى لقد أصبحوا يعدون أنفسهم مجرد "ضيوف" ينتظرون تعليمات من القاهرة ؛ ولا صلاح لهذه الحال إلا إذا أطلقت الوزارة يد المعلمين والنظار في الهيمنة على إعداد الطلاب ، وتحتل لهم عن الاضطلاع بالأعباء التي يحسنون النهوض بها ، ونظمت حركة التنقلات تنظيما تستقر به المدارس والمدرسون .

والوزارة — فيما تنويه من العناية بشؤون المدرسين ، وتقترحه لإصلاح التعلم على أيديهم — تعول على مبلغ إدراكهم لخطورة الحال التي وصل إليها التعليم الثانوى ، وتعتمد على مؤازرتهم لها مؤازرة مخلصه في تنفيذ سياستها .

فينبغى أن يكون لكل مدرسة جمعية من المدرسين ، وأن يكون لكل مادة جمعية من مدرسيها ، وأن يكون لهذه الجمعيات رأى محترم ، واهتمام بشؤون المدرسة . وينبغى كذلك أن تتصل المدرسة بأولياء أمور الطلبة (كما سيأتى توضيحه في هذا التقرير) .

ومن أهم ما تعنى به الأئمة الراقية — بصدد معلمي المدارس الثانوية — تمكينهم من زيادة معارفهم العلمية والتربوية . وقد أقر مؤتمر التعليم الثانوى الخامس عشر ذلك الرأى واقترح وسائل تنفيذه ، إذ جاء في قراره التاسع :

”لتمكين معلمي المدارس الثانوية من زيادة معارفهم العلمية والتربوية يجب أن تنظم لهم محاضرات ودراسات ، وأن يمنحوا إعانات وإجازات خاصة بمرتب كامل ؛ وفوق ذلك ينبغي أن يشجعوا على تمضية مدة ما في جامعة أجنبية ، إما في أثناء إعدادهم ، وإما في خلال مدة خدمتهم “ .

ولأني أرى وجوب الانتفاع بهذا الرأي ، لأنه لا معنى لأن يحرم المدرسون في مصر من المزايا التي نبه عليها هذا المؤتمر . لهذا السبب ألفت لجنة من حضرات عميد كلية العلوم ، وعميد كلية الآداب ، ومراقب التعليم الثانوي ، فدرست هذا الموضوع ، ووصلت فيه إلى نتيجة موفقة ، أساسها أن يمكن مدرسو المدارس الثانوية بالتناوب من حضور محاضرات منظمة في المواد التي يدرسونها ، يلقيها كبار أساتذة الجامعة وعمداؤها وكبار الأساتذة الزائرين . وأن يتاح ذلك لمائة منهم في كل عام ، وأن يخفف عملهم في أثناء ذلك العام تخفيفا يمكنهم من حضور هذه المحاضرات والانتفاع بها . وأعتقد أن الحكومة تعطى وزارة المعارف كل ما يتطلبه ذلك من نفقات .

الناحية الخلقية والتهديبية

لقد اتضح مما تقدم أن المدارس في نظر الوزارة ، والنظار ، والمعلمين ، والطلاب معسكرات علمية : تبعث إليها القيادة العليا بالأوامر ، فيتلقيها النظار والمدرسون بالطاعة ، وينفذونها بصرامة ، وينصاع لها الطلاب بذلة . فأدى ذلك إلى إهمال ناحية من أهم نواحي التربية ، وهي الناحية الخلقية .

أما النظار فقد أصبحوا أشبه برؤساء مصالح إدارية مع أنهم رؤساء روجيهون ، لهم — أو ينبغي أن يكون لهم — أعمق الأثر في بناء أخلاق الطلاب . ولكن الوزارة كلفتهم أعمالا يستحيل عليهم تنفيذها ، وإذا نفذت فنتيجتها

مشكوك في قيمتها . وبينما تكلف الوزارة النظار تلك الأعمال المرهقة ، تكف أيديهم عن العمل الفني الذى يجب أن يزاولوه بأنفسهم لصلتهم الوثيقة به .

وأما المدرسون فقد أصبحوا ملقنين ، ومن الغريب أن يعهد إلى الأستاذة بإصلاح الكراسيات ، وتكف أيديهم عن إصلاح الأخلاق . إن هذا النظام قد أوشك أن يجعل المدرس حاكما في الفصل ، أو كتابا متحركا ، مع أن مهمة المعلم ، أو المربي بتعبير أصح ، هى تكوين الشخصية ، وتقويم الخلق . وهذا يستدعى اتصاله بالطلاب فى حمرة الدراسة وخارج حمرة الدراسة . وقد صرح بذلك المؤتمر الدولى السادس عشر للتعليم الثانوى ، المنعقد فى رومة سنة ١٩٣٤ ، إذ جاء فى القرار الثانى له : ” لما كانت الحياة التى يجب أن تقوم المدرسة بإعداد الشباب لها ، ليست إلا مجموعة علاقات بين الفرد ، والأسرة ، والأمة ، والإنسانية — فإن المؤتمر يوافق على أن الغرض الأساسى من المدرسة هو تكوين شعور خلقى ووطنى عال “ . وزاد المؤتمر هذه الفكرة وضوحا وقوة بقراره الثالث الذى يقول : ” ليس من الممكن تصور التربية مقصورة على المواد المدونة فى المناهج ، ولهذا كان لاشتراك التلميذ فى الحياة الاجتماعية أثره الفعال فى تكوينه . وعلى ذلك فإن الطرق الواجب اتباعها فى التربية يجب أن تستمد من النظم القائمة ومن التقاليد الحية لكل شعب ؛ يضاف إليها تلك التى يسلكها كل مدرس مسوقا بمواهبه الخاصة واتجاهه الشخصى “ .

لهذا نرى أن تتوثق العلاقات بين المدرسين والطلاب وأولياء أمور الطلاب ، يتعاون فى ذلك الناظر والمدرسون . وبما أن النظار يستحيل عليهم الإشراف الروحى على جميع الطلاب ، كان من الواجب أن يقسم التلاميذ إلى مجموعات يشرف على كل مجموعة أحد المدرسين . ولقد أصبح من المنفق عليه أن علاقة المدرسة بآباء التلاميذ وأولياء أمورهم عايل لا يمكن إغفاله . فكما أن الآباء فى حاجة إلى المدرسة لترشدهم إلى خير ما يتبع مع أبنائهم ،

كذلك المدرسة — وهى وكالة عن الآباء فى تربية الأبناء — فى حاجة إلى الاسترشاد بأرائهم فى كثير من شؤون التلاميذ. فإن التعليم لا يستطيع أن ينظر إلى الطالب على اعتبار أنه وحدة منعزلة عن أهله ، وإنما الطفل عضو فى أسرته : أسرته الأهلية وهى المنزل ، وأسرته العلمية وهى المدرسة ، ولا بد من اتصالهما إحداهما بالأخرى اتصالاً وثيقاً .

ولدى المدرسة فرص كثيرة تستطيع أن تنهزها لتحقيق هذه الغاية ، كحسن استقبال الآباء ، والإصغاء إليهم ، ودعوتهم لزيارة المدارس ومشاهدة الحفلات التى تقيمها للآلآب ولتوزيع جوائز المتفوقين .

ولهذا العمل فائدة أخرى ، إذ يخفف عن الوزارة عبء مقابلة الآباء وأولياء الأمور الذين يحضرون إلى الديوان العام بصدد مسائل تقضى طبيعتها أن يتولى دراستها والفصل فيها نظار المدارس ومدرسوها .

ومما ينبغى أن تعنى به المدارس : الجمعيات المدرسية من علمية ، ورياضية ، وفنية ، وأدبية ، وكذلك الرحلات العملية التى تقوى الثقافة الاجتماعية ، وتربط الدراسة المدرسية بمظاهر الحياة العلمية . ولقد آسفنى ما أحسست من أنف الروح التى أوحى الاهتمام بهذه الضروب من النشاط المدرسى فى سنة ١٩٣٥ قد فرت الآن فتوراً كبيراً .

كذلك ينبغى أن تتجه عناية المدارس إلى تنظيم المحاضرات الخارجة عن المنهج الدراسى ، ليتسع الأفق العلمى للتلاميذ ، ويتشوقوا للاطلاع والقراءة ، ويتبينوا أن المدرسة ليست آخر محطة فى طريق الثقافة .

ويتصل بذلك عمل الطلاب فى المكتبات . وهذا يقتضى إصلاح المكتبات نفسها وما تحويه من كتب ، فقد أصبحت مكتبات المدارس مكتظة بمؤلفات يراعى فيها مجاملات المؤلفين ، أكثر مما يراعى فيها مصلحة التلاميذ والمدرسين . وقد رأيت بنفسى أن بعض المدارس لم يستعز فيها بتلميذ واحد كتاباً من كتب المكتبة .

وسيكون من خطة الوزارة أن تعهد بأعمال الضبط في المدارس إلى المدرسين أنفسهم ، لأن عمل الضباط من أهم شؤون المربين ، فيجب ألا يتولاه إلا مرب مثقف متقيفا فنيا ، كي يكون له على التلاميذ السلطان الروحي المطلوب ، ويستمتع باحترامهم له . ولسنا في هذا بمبتدئين وإنما نجارى فيه ما سبقتنا به الأمم الأخرى ، وما أصبح من القواعد المسماة في التربية . ولن يكون في الأخذ بهذا الاقتراح أية مشقة على المعلمين ، لأن التكاليف الجديدة تقتضى المكافأة وتستوجب التيسير من نواح أخرى ، ولا سيما فيما يقرر عليهم من دروس . أما الضباط فيمكن الانتفاع بهم في أعمال أخرى سواء بالمدارس أو بالديوان العام .

خاتمة

١ — تنفيذ الاقتراحات في المدارس الأميرية وفي المدارس

الحرة :

لا يجد الباحث في اقتراحاتنا المتقدمة سوى هيكل أجملنا فيه صورة عامة لما يجب أن يكون عليه التعليم الثانوى . ولا شك أن إصلاح هذا التعليم لا يتم إلا بالعناية بكل مادة من مواد الدراسة ، عناية خاصة من حيث علاقتها بالخطة العامة ، ومن حيث مناهجها ، ومن حيث طريقة تعليمها . وقد طلبت إلى الإخصائيين في كل مادة إعداد تقرير خاص عن مادتهم بحيث يصبح كل ما يحتاجه النظام الجديد معدا للتنفيذ في أول العام الدراسي القادم .

ولا شك أن النظام الجديد سيزيد نفقات الوزارة ولكن هذه الزيادة تبررها الإصلاحات الجوهرية التي ستعود على التعليم بأعظم قسط من الخير . والحقيقة أن هذه الزيادة الضئيلة ليست إلا اقتصادا مستترا ، لأن ما تتكلفه

الوزارة بسبب إعادة الطلاب ، وما يتكلفه الآباء من نفقات الحصاص الإضافية ، والدروس الخصوصية ، ومن نفقات إعادة أولادهم ، يربو كثيرا على ما قد تجده الوزارة ضروريا من الزيادة .

ولا يخفى أن المدارس الحرة تعلم ما يقرب من مثل عدد الطلاب الذين تعلمهم الحكومة في مدارسها ، وهى بذلك تؤدي للأمة خدمة جليلة ، إذ لو تكفلت الحكومة بتعليم جميع الطلاب لبلغت نفقات التعليم مبلغا لا يحتمله خزانة الدولة . ولا أدل على ذلك من أن الرأس من السكان يتكلف في ولاية نيويورك ٨ جنيهات ، وفي إنجلترا جنيهين وبضع شلنات ، وفي فرنسا أكثر من ٨٠ فرنكا . فإذا جرينا على هذا المنوال ضاقت معظم موارد الدولة عن نفقات التعليم وحدها .

ومن مزايا المدارس الحرة بقاء مديريها مدة طويلة في إدارتها ، واهتمامهم الطبيعي بترقيتها ؛ فإذا أصابوا في ذلك وجه الصواب ، ومدت إليهم الوزارة يد المعونة ، وأخلصوا هم ومدرسوهم في مهنتهم ، وصلت مدارسهم إلى درجة مرضية . ومن ثم نرى أن تعان هذه المدارس على النظام الذى اقترحه إعانة سخية ، وأن تشجع الجمعيات الخيرية التى تدير مدارس ، وكذلك الهيئات والأشخاص الذين يساعدون مساعدة جدية في تعليم الأمة .

٢ — شكر ورجاء :

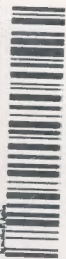
وبعد فإننى أشكر جميع من عاونوا بإبداء آرائهم ونتائج خبرتهم ، وبكتابة تقارير وافية من رجال الوزارة ومن غيرهم ، من المصريين والأجانب ؛ وأشكر لهم فوق ذلك صراحتهم التى عالجوا بها مشكلة التعليم الثانوى .

على أن إصلاح التعليم الثانوى ليس عمل الوزارة وحدها ، وأنى لهذا أهيب
بكل ذى رأى فى الموضوع ، من الفنين ، ومن أولياء الأمور ، أن يتقدم إلى
بملاحظاته ؛ فقد تغيب عنا بعض الأمور ، فإن جاءتنا من عارف أو مجرب
أو خبير رحبنا بها . ” إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت ، وما توفيقى
إلا بالله “ ما

وزير المعارف العمومية
أحمد نجيب الهلالي

القاهرة فى المحرم سنة ١٣٥٤ (أبريل سنة ١٩٣٥)

Bibliotheca Alexandrina



0602521